

*«Jeg har prøvd det selv, og det
hjelper!»*

*Bevissthet om bruk av lesestrategier blant
elever fra språklige minoriteter på 10. trinn*

Louise Frimannslund



Masteroppgave i lesing og skriving i skolen

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2012

Jeg har prøvd det selv, og det hjelper!

*Bevissthet om bruk av lesestrategier blant elever
fra språklige minoriteter på 10. trinn*

© Louise Frimannslund

2012

«Jeg har prøvd det selv, og det hjelper!» – Bevissthet om bruk av lesestrategier blant elever fra språklige minoriteter på 10. trinn

Louise Frimannslund

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Det overordnede målet med denne oppgaven er å finne ut hva som *kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant elever fra språklige minoriteter på 10.trinn*. Resultater fra PISA- undersøkelsen viser at det er et stort skille mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner. Forskning har vist at metakognitiv innsikt kan hjelpe elever til å lære mer effektivt av tekstene de leser. Metakognisjon innenfor lesing handler om bevissthet om strategier, samt evne til å bruke et repertoar av strategier fleksibelt etter formålet. Skal elever ta i bruk strategier må de blant annet ha kunnskap om hvilke strategier som egner seg for å løse ulike oppgaver. Foreløpig er det gjort få undersøkelser av forholdet mellom leseferdigheter og metakognisjon innenfor andrespråksforskningen i Norge.

I PISA 2009 ble det tatt i bruk et nytt sett med spørsmål (konstrukt) hvor elevene blir bedt om å vurdere hvor nyttige de mener ulike strategier er for å løse en bestemt lese- og læringssituasjon. Elevenes samlede skår på konstruktene beregnes med utgangspunkt i en optimal rangering som er utarbeidet av leseeksperter. Ved hjelp av de nye konstruktene forsøker man å måle elevers metakognitive kunnskap. De norske PISA- resultatene fra 2009 viser at de to konstruktene korrelerer klart positivt, og til dels relativt høyt både med majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner. De nye spørsmålene har gitt interessante og langt tydeligere resultater enn tidligere målinger knyttet til metakognisjon i PISA.

Undersøkelsen som denne oppgaven bygger på, -ble gjennomført ved en drabantbyskole i Oslo. Deltagerne i undersøkelsen er 29 elever fra språklige minoriteter på 10. trinn, som utgjør den utvalgte elevgruppen. Empirien er innsamlet av meg selv gjennom metodetriangulering. Elevenes resultater på en leseprøve laget med utgangspunkt i frigitte PISA- oppgaver, samt de to konstruktene om metakognisjon utgjør den kvantitative delen av oppgaven. Elevenes besvarelser på de to konstruktene om metakognisjon dannet også utgangspunktet for det kvalitative bidraget. Gjennom et semistrukturert intervju ble elevene bedt om å begrunne sin rangering av strategiene i de to konstruktene. Fire av elevintervjuene presenteres i denne undersøkelsen, og disse elevene omtales som informantene.

Det første forskningsspørsmålet er: *Hvordan skårer den utvalgte elevgruppen i gjennomsnitt på PISAs to konstrukt om metakognisjon sammenlignet med den språklige minoriteten i PISA-undersøkelsen i 2009?* Samlet sett viser resultatene at både den utvalgte elevgruppen og

minoriteten i PISA 2009 sin gjennomsnittlige rangering av enkeltstrategiene i de to konstruktene er i overenstemmelse med leseeksperternes prioriterte rangering. Likevel skiller den utvalgte elevgruppen tydeligere mellom hvilke strategier de regner som nyttige og mindre nyttige, enn minoriteten i PISA 2009. Dette gjelder særlig for konstruktet *å forstå og huske en tekst*. Det konkluderes med at den utvalgte elevgruppen ser ut til å ha bedre metakognitiv kunnskap knyttet til de to konstruktene enn minoriteten i PISA 2009. Intervjuene viser også at informantene er reflekterte omkring nytten av strategiene. På grunnlag av informantenes uttalelser stilles det flere hypoteser i denne undersøkelsen. Av informantenes besvarelser går det frem at enkelte av strategiene trolig rangeres høyt som en følge av at elevene leser på sitt andrespråk. Flere av informantene anser *leser mange ganger* som en nyttig strategi, særlig dersom tekstene er språklig for vanskelig for dem. Strategien *diskuterer innhold* med andre fremheves som en viktig strategi, ettersom elevene i samtale med andre kan få oppklart misforståelser og sikre sin egen forståelse av teksten. En av informantene gav uttrykk for at hun kopierte setninger fra boka ettersom de hørt bedre ut enn hennes egne formuleringer, noe som kan henge sammen med at enkelte elever fra språklige minoriteter har vansker med å uttrykke seg skriftlig. Av intervjuene går det også frem at noen av informantene ser ut til å misforstå enkelte av utsagnene i konstruktene, noe som kan ha ledet til mindre valide svar. At elevene besitter kunnskap om strategiene er et positivt tegn. Elever som har kunnskap om strategier kan lettere sette denne kunnskapen ut i praksis enn elever som ikke besitter slik kunnskap. Kunnskapen har imidlertid liten verdi dersom den ikke settes ut i praksis og brukes.

Det neste forskningsspørsmålet lyder som følger: *Korrelerer den utvalgte elevgruppens leseskår med PISAs konstrukt om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad?* Resultatene viser at det er ingen korrelasjon mellom leseskår og samlet skår på konstruktet *å forstå og huske en tekst* hos den utvalgte elevgruppen, mens konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer svakt negativt (-0,12) med leseskår. Resultatene tyder på at elever som er flinkest til å rangere strategiene ikke får uttelling for dette i sin leseskår. En mulig forklaring kan være at elevene ikke har evnen til å omsette sin kunnskap om strategier i praksis. Mange av elevene kan derfor ha behov for eksplisitt opplæring, hvor læreren modellerer og veileder elevene i bruken av strategiene. Den utvalgte elevgruppen er en svært heterogen gruppe, og i denne undersøkelsen konkluderer jeg derfor med at den sammensatte situasjonen som disse minoritetsspråklige elevene står overfor, både med tanke på deres bakgrunn og utfordringer knyttet til å lese på andrespråket gjenspeiler seg i elevenes resultater både på leseprøven og de to konstruktene om metakognisjon.

Forord

Jeg vil starte med å takke rektor på skolen hvor jeg jobber, som gav meg muligheten til å ta dette studiet. Det er ingen tvil om at du ser viktigheten av videreutdanning.

Takk til veilederne mine Astrid Roe og Rita Hvistendahl, som ved hjelp av sine gode innspill har loyet meg trygt gjennom oppgaven.

En stor takk til mine medstudenter Hege, Maren, Marie og Klara. Studietiden hadde ikke vært den samme uten dere!

Videre vil jeg takke min mor Gyda Frimannslund som er min største inspirasjon og mentor.

En takk går også til min kjære kollega Åse, som har korrekturlest oppgaven.

Til slutt vil jeg takke den tålmodige kjæresten min som har gitt meg lov til å bruke leiligheten som hjemmekontor, og som har tatt seg av bryllupsplanleggingen vår, slik at jeg fikk konsentrert meg om masteroppgaven.

Innholdsfortegnelse

Jeg har prøvd det selv, og det hjelper!	II
Sammendrag.....	IV
Forord.....	VI
Innholdsfortegnelse	VII
Oversikt over figurer og tabeller	X
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Språklige minoriteter i Norge	3
1.2.1 Leseprestasjoner i PISA	3
1.2.2 Metakognisjon og selvregulert læring.....	4
1.3 Måling av elevers metakognisjon	5
1.3.1 Måling av metakognisjon i PISA	6
1.4 Problemstilling.....	8
1.5 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalget	8
1.6 Disposisjon av oppgaven.....	9
2 Teori og tidligere forskning.....	10
2.1 Leseforståelse	10
2.2 Metakognisjon	11
2.2.1 Kognitive og metakognitive strategier	13
2.2.2 Metakognisjon og lesing	14
2.2.3 Lesestrategier	15
2.2.4 Yngre versus eldre lesere	16
2.3 Undervisning i lesestrategier	17
2.4 Lesing på andrespråket	19
2.4.1 Språklige ferdigheter	20
2.4.2 Bakgrunnskunnskaper	22
2.4.3 Overføring av kunnskap på tvers av språk	23
2.5 Oppsummering	23
3 Metode.....	24
3.1 Innledning.....	24
3.2 Gjennomføring av undersøkelsen	24

3.3	Kvalitative og kvantitative undersøkelser	25
3.4	Konstrukt om metakognisjon.....	25
3.4.1	Analyse av konstruktene om metakognisjon.....	26
3.5	Leseprøven i PISA.....	27
3.5.1	Utarbeiding av leseprøven.....	28
3.5.2	Analyse av materialet	28
3.6	Korrelasjon mellom leseskår og konstruktskår	29
3.6.1	Analyse av materialet	30
3.7	Intervju.....	31
3.7.1	Utarbeiding av intervjuguide.....	32
3.7.2	Gjennomføring av intervjuet	33
3.7.3	Analyse av materialet	33
3.8	Etiske hensyn.....	34
3.9	Begrepsvaliditet.....	34
3.10	Spørsmål om indre validitet	36
3.11	Utvalg og representativitet.....	36
3.11.1	Sammenligning med minoriteten i PISA	37
4	Resultater.....	38
4.1.1	Innledning.....	38
4.2	Konstrukt om metakognisjon.....	38
4.2.1	Innledning.....	38
4.2.2	Å forstå og huske en tekst	39
4.2.3	Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier	39
4.2.4	Å skrive sammendrag av en tekst.....	41
4.2.5	Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier	41
4.2.6	Oppsummering	43
4.3	Resultatene fra leseprøven.....	43
4.3.1	Innledning.....	43
4.3.2	Godkjente svar og ubesvarte oppgaver	44
4.4	Korrelasjon mellom leseskår og skår på konstruktet om metakognisjon	45
4.4.1	Innledning.....	45
4.4.2	Å forstå og huske en tekst	46
4.4.3	Å skrive sammendrag av en tekst.....	47

4.4.4	Korrelasjon mellom leseskår og samlet skår på konstruktene	48
4.4.5	Oppsummering	49
4.5	Resultater på individnivå	50
4.5.1	Innledning.....	50
4.5.2	Standardiserte skårverdier	50
4.6	Presentasjon av fire elevintervju.....	53
4.6.1	Innledning.....	53
4.6.2	En kort presentasjon av informantene	53
4.6.3	Informantenes resultater	53
4.6.4	Informantenes begrunnelser for sine rangeringer av strategier i <i>å forstå og huske en tekst</i> 54	
4.6.5	Informantenes begrunnelser for sine rangeringer av strategier i konstruktet <i>å skrive sammendrag av en tekst</i>	57
4.6.6	Gode lesere	60
4.6.7	Råd om lesing	60
4.7	Oppsummering	61
4.8	Sammenfatning av hele resultatkapittelet	62
5	Drøfting	63
5.1	Innledning	63
5.2	Rangering av nytten av strategier	63
5.3	Korrelasjon mellom leseskår og konstruktskår	65
5.4	Hovedfunn fra intervjuene	66
5.4.1	Nytten av enkeltstrategier i <i>å forstå og huske en tekst</i>	67
5.4.2	Nytten av enkeltstrategier i <i>å skrive sammendrag av en tekst</i>	70
5.4.3	Gode lesere	73
5.4.4	Råd om lesing	74
5.4.5	Informantenes leseskår og samlet skår på konstruktene	75
5.5	Begrepsvaliditet	77
5.6	Oppsummerende drøfting	78
5.7	Pedagogiske implikasjoner	83
6	Litteraturliste	86
7	Vedlegg	92

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Sammenhenger mellom leser, tekst og aktivitet, innfelt i en sosiokulturell kontekst.

Figur 2: Metakognisjon - en modell for kognitiv overvåkning og kontroll.

Tabell 3: Metakognisjon.

Figur 4: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å forstå og huske en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Tabell 5: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å forstå og huske en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Figur 6: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Tabell 7: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Tabell 8: Gjennomsnittresultater i form av prosentandel godkjente svar og ubesvarte oppgaver for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2000.

Tabell 9: Korrelasjon mellom leseskår og enkeltvariabler i konstruktet «å forstå og huske en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Tabell 10: Korrelasjon mellom leseskår og enkeltvariabler i konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Tabell 11: Korrelasjon mellom leseskår og samlet skår på konstruktene «å forstå og huske en tekst» og «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen.

Figur 12: Standardiserte skårverdier på leseprøven og samlet skår på konstruktet «å forstå og huske en tekst» for den utvalgte elevgruppen. Den utvalgte elevgruppens gjennomsnitt er 0, standardavvik=1.

Figur 13: Standardiserte skårverdier på leseprøven og samlet skår på konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen. Den utvalgte elevgruppens gjennomsnitt er 0, standardavvik=1.

Tabell 14: Informantenes rangering av strategier i konstruktet «å forstå og huske en tekst».

Tabell 15: Informantenes rangering av strategier i konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst».

Tabell 16: Informantenes prosentvis riktige på svar på leseprøven og prosentvis riktige svar på konstruktene «å forstå og huske en tekst» og «å skrive sammendrag av en tekst».

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I dag er lesing en ferdighet som blir høyt verdsatt av samfunnet, og man kan på mange måter si at lesing er en forutsetning for å lykkes både i skolen, i jobbsammenheng og i privatlivet. Utfordringer knyttet til elevers leseferdigheter på ungdomstrinnet har fått økt oppmerksomhet de siste årene, ikke minst som et resultat av funnene i PISA 2000, hvor det ble påvist at et stort antall 15-åringere, både nasjonalt og internasjonalt, ikke har tilstrekkelige leseferdigheter i forhold til hva som kreves av dem i kunnskapssamfunnet. Dette kan være et alvorlig hinder ettersom leseforståelse er så grunnleggende for elevers kunnskapstilegnelse i alle skolefag, både i grunnskolen og i videre utdanning. Norge har, i likhet med deler av Europa, Nord Amerika og Oseania, en økende minoritetsspråklig befolkning. Dette medfører at et økende antall elever i skolen har et hjemmespråk som skiller seg fra skolespråket. Norske PISA-resultater fra 2000 og 2009 viser at det er store prestasjonsforskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseferdigheter i majoritetens favør. Årsakene til dette prestasjonsgapet er selvsagt sammensatt og det vil her være store individuelle forskjeller. En ting som likevel er klart er at det er særdeles viktig å finne effektive læringsmetoder for å bedre resultatene til svake lesere. (OECD, 2009). Ettersom lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag, er dette et område som alle lærere har et felles ansvar for (Udir, 2006 a).

Metakognisjon har fått økt oppmerksomhet innenfor leseforskningen de siste årene. Forskning har blant annet vist at sterke lesere som oftest har bedre metakognitiv kunnskap enn svake lesere (Baker & Brown, 1984). Videre viser forskning at metakognitiv kunnskap kan fremme elevers leseforståelse, samt at slik kunnskap kan læres (NRP, 2000). Bevissthet om bruk av strategier er en sentral del av elevers metakognisjon, noe som også fremgår av PISAs definisjon: «Metacognition in reading refers to the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts in a goal oriented manner.» (OECD, 2009, s. 72). God og fleksibel strategibruk etter formålet kan hjelpe elever til lettere å forstå innholdet i tekstene de leser. Slike ferdigheter forutsetter at elevene har kunnskap om strategier. I PISA 2009 ble det utviklet et nytt sett med spørsmål hvor man forsøker å måle elevers

metakognitive kunnskap om strategier. Elevene blir bedt om å rangere nytten av ulike strategier. De nye spørsmålene i PISA 2009 skiller seg fra de gamle ved at de er knyttet til en mer konkret lese- og læringssituasjon. Hopfenbeck og Roe (2010) skriver at de nye spørsmålene «korrelerer klart positivt, og til dels relativt høyt, med prestasjoner i lesing» (s. 135). Å innhente informasjon i PISA 2009 om de aspektene av metakognisjon som korrelerer med elevers leseferdigheter, kan være et viktig bidrag i arbeidet med å bedre elevers leseforståelse (OECD, 2009).

Temaet jeg ønsker å belyse i denne oppgaven er minoritetsspråklige elevers bevissthet om bruk av lesestrategier. Kulbrandstad (1998) skriver at det er gjort få undersøkelser av forholdet mellom leseferdigheter og metakognisjon innenfor andrespråksforskningen. Ettersom de nye spørsmålene i PISA 2009 gir informasjon om elevers metakognitive kunnskap, kan de være et godt utgangspunkt for å belyse dette temaet. I undersøkelsen som denne oppgaven bygger på, vil instrumenter fra PISA, både oppgaver i lesing og metakognisjon, benyttes for å belyse problemstillingen. De nye spørsmålene om metakognisjon vil heretter omtales som *konstrukt om metakognisjon*.

Min personlige interesse for dette forskningsfeltet springer ut av mitt arbeid ved en drabantbyskole i Oslo, hvor en høy prosentandel av elevene regnes som språklige minoriteter. Jeg har opplevd behovet for å gi elever som strever med lesing noen ekstra verktøy for å lykkes. Å øke elevenes bevissthet om bruk av strategier kan her være et steg i riktig retning. I mitt arbeid som ressurslærer i lesing for Utdanningsadministrasjonen har jeg holdt en rekke kurs for lærere knyttet til den videre leseopplæring. Gjennom disse kursene erfarte jeg at metakognisjon er et tema som det trengs mer kunnskap om i skolen. Med denne oppgaven håper jeg å kunne få større innsikt i dette feltet.

At skoler skal stimulere elever til å utvikle egne lese- og læringsstrategier er et prinsipp for opplæringen som står skrevet i Kunnskapsløftet (Udir, 2006 b). Skolen hvor min undersøkelse foretas, og hvor jeg selv jobber, har lesing som ett av sine sentrale satsingsområder, og det har blitt holdt en rekke kurs om leseforståelse, samt lese- og læringsstrategier for personalet. Å gjøre seg kjent med hva som kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant en gruppe elever fra språklige minoriteter på 10. trinn, kan være både interessant og informativt for ledelsen og de ansatte ved skolen, samtidig som det kanskje kan gi en pekepinn om hvilke områder det må satses ytterligere på i den videre leseopplæringen.

1.2 Språklige minoriteter i Norge

Elever fra språklige minoriteter defineres i PISA «enten som elever som snakker et annet språk enn skolespråket hjemme mesteparten av tiden, eller som elever med to utenlandsfødte foreldre» (OECD 2009, s. 174). I PISA skjelnes det gjerne også mellom språklige minoriteter som er født i det landet der de går på skole, og elever født i andre land (Hvistendahl & Roe, 2010). Nye tall for Norge per 15.02. 2012 fra Statistisk sentralbyrå viser at innvandrere og norskfødte med to innvandrerforeldre utgjør 12,2 prosent av befolkningen, ca 600 000 personer. I Oslo utgjør disse to gruppene 28 % av befolkningen, 170 200 personer (SSB, 2012). Oslo er dermed den kommunen i landet som har den største andelen av innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. På bakgrunn av numeriske tallopplysninger fra SSB 01.01. 2011, fant Hvistendahl (2012) at 5,6 prosent av elevene i alderen 6-15 år i Norge er innvandrere, mens 5,7 prosent er norskfødte med innvandrerforeldre. I alderen 16-19 år regnes 9,8 prosent av elevene som innvandrere, mens 4,8 prosent er norskfødte med innvandrerforeldre. I Oslo er 9,2 % av elevene i alderen 6-15 år innvandrere, mens 25 % av elevene er norskfødte med innvandrerforeldre. I alderen 16-19 år er 14,5 % innvandrere og 18,6 av elevene er norskfødte med innvandrerforeldre.

1.2.1 Leseprestasjoner i PISA

PISA er en internasjonal komparativ studie der målet er å undersøke 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Hvert tredje år gjennomføres undersøkelsen med hovedvekten på ett av de tre fagområdene, noe som gjør at man kan se norske elevers utvikling over tid. I 2000 og 2009 var lesing det fokuserte fagområdet i undersøkelsen. I PISA- undersøkelsen blir norske elevers resultater sammenlignet med jevnaldrende elever i andre OECD- land (Kjærnsli og Roe, 2010). Hvistendahl og Roe (2009) påpeker at minoritetsspråklige elever” gjennomfører PISA- undersøkelsen på samme vilkår som øvrige elever, med unntak av de elevene som har hatt norskopplæring i mindre enn ett år.” (s. 251). «At PISA- undersøkelsen gjennomføres på skolespråket, innebærer at mange elever fra språklige minoriteter vil få vurdert sin andrespråkskompetanse i PISA, mens elever fra den språklige majoriteten i det enkelte landet vurderes på førstespråket sitt.» skriver Hvistendahl & Roe (2010, s. 70). Likevel settes minoritetsspråklige elever, som samlet gruppe, ofte opp mot majoritetsspråklige elever når resultatene skal sammenlignes. «Et generelt trekk ved PISA- undersøkelsene er at elever fra språklige minoriteter presterer signifikant svakere enn

elever fra majoriteten. Slik er det fremdeles i 2009 i samtlige nordiske land, og minoritets elever som selv er født i landet, skårer bedre enn de som er født i et annet land» skriver Roe og Vagle (2010, s. 76). I PISA- undersøkelsen i 2009, hvor det fokuserte fagområdet var lesing, ble 4305 av elevene som deltok i Norge regnet som majoritetsspråklige. 313 elever ble regnet som språklige minoriteter. Av disse var 167 av elevene født i Norge, mens 146 var født i et annet land. Resultater fra PISA- undersøkelsen i 2009 viser at elever fra språklige minoriteter som var født i landet presterte bedre i lesing enn språklige minoritetene som var født i et annet land. 25 % av de minoritetsspråklige elevene som selv var født i Norge oppnådde lavere skår enn nivå 2, mens tilsvarende tall blant elevene som var født i et annet land var 34 %. (Hvistendahl & Roe, 2011), (Se vedlegg 1). Elevenes leseprestasjoner deles i PISA inn i sju kompetansenivåer. «I følge OECD vil elever som presterer under nivå 2, med stor sannsynlighet møte problemer i videre utdanning og i yrkeslivet» (Frønes & Narvhus, 2010, s. 55).

1.2.2 Metakognisjon og selvregulertlæring

Lise Iversen Kulbrandstad (1998) så i sin doktoravhandling nærmere på fire minoritetsspråklige elevers lesing av fagtekster, og hvilke utfordringer de stod overfor da de leste på andrespråket. Her nevnes elevers metakognitive innsikt som en av mange faktorer som gjør lesing på andrespråket vanskelig. Hun fant blant annet at elever fra språklige minoriteter kan ha vansker med å skille mellom relevant og mindre relevant informasjon i tekster. «Dette kan skyldes språklige vanskeligheter, men det kan også komme av at elevene ikke har greid å bruke den muligheten som organiseringa av stoffet i læreboka gir, til å skille ut det sentrale innholdet» (s.391), skriver Kulbrandstad. Kulbrandstad (2003) påpeker at enkelte minoritetsspråklige elever kan ha ekstra behov for å utvikle sin metakognitive innsikt. Dette kan blant annet være tilfellet dersom elevene selv eller foreldrene deres kommer fra land med andre lese- og skrivepraksiser og skoletradisjoner. «Det gjør det ekstra viktig å tematisere bruk av strategier og diskutere ulike oppfatninger av tekstforståelse og av kritisk lesing. Dessuten kan det være mer komplisert å bedømme egen lesing på sitt andrespråk, så også det er et emne som bør behandles grundig» hevder Kulbrandstad (2003, s.230)

I en undersøkelse ved fem videregående skoler i Oslo, fant Elstad og Turmo (2007) at elever fra språklige minoriteter rapporterte om langt større bruk av hukommelsesstrategier (repetisjonsstrategier) og utdypningsstrategier (elaboreringsstrategier) enn majoritetsspråklige

elever. Forskjellene viste seg å være signifikante. Elstad og Turmo konkluderer med at «Minoritets elevene synes i noen grad å kompensere for betydelig lavere sosial bakgrunn gjennom å være mer selvregulerte i sin tilnærming til læring av naturfag. » (s.37). De understreker også at det trengs mer forskning om selvregulert læring blant elever fra språklige minoriteter.

1.3 Måling av elevers metakognisjon

Hvorfor forsøke å måle elevers metakognisjon? Mokhtari, Sheorey og Reichard (2008) svarer som følger: «because the awareness and use of reading strategies has been shown to be characteristic of superior comprehenders and successful learners, therefore, it would be helpful for teachers to assess their students' awareness of such strategies. » (s.46). Videre skriver de at innsikt i elevers metakognisjon kan være til hjelp når lærere skal tilrettelegge undervisningen etter elevenes behov. På samme måte som det er viktig å ha kunnskap om elevers leseforståelse og deres forkunnskaper, er det også viktig å ha kunnskap om elevers metakognitive innsikt, slik at undervisningen kan tilrettelegges på best mulig måte.

Metakognisjon kan være vanskelig å måle. Som Jacobs og Paris (1987) påpeker: «Metacognition refers to thinking about thinking. It is a global construct that has not been defined precisely nor measured frequently.» Funn som viser at metakognitiv kunnskap har innvirkning på elevers læring og prestasjoner har i all hovedsak fremkommet gjennom intervju, observasjon og høyttenkingsstudier (Pressley, 2000). Kreutzer, Leonard og Flavell (1992) skriver at slike metoder både er tid- og ressurskrevende, noe som igjen leder til at slike studier ofte utføres med et begrenset antall personer.

Undersøkelser hvor man forsøker å måle elevers metakognisjon byr på utfordringer. I en studie av Patrick og Middleton (2002) ble elevers strategibruk forsøkt kartlagt gjennom klasseromsobservasjon og intervju. Av undersøkelsen gikk det frem at strategibruk som elevene rapporterte om i intervjuene ikke var i overenstemmelse med funn fra klasseromsobservasjonene. Det viste seg at enkelte elever ikke tok i bruk strategier de hevdet å bruke, mens andre elever faktisk tok i bruk strategier de rapporterte at de ikke brukte. Patrick og Middleton hevder det er viktig å se hvilken betydning forskere og studenter tillegger spørsmålene som stilles: «our findings of limited congruence among measures, suggest we need to consider, what students and researchers mean, by the words that are used.» (s.35). At elever ikke forstår spørsmål som blir stilt i spørreskjemaer, eller at de tillegger

spørsmålet en annen mening enn forskeren har intendert, kan være en stor utfordring i forskning.

1.3.1 Måling av metakognisjon i PISA

Hvordan måle metakognisjon i en større populasjon? Ettersom metakognisjon ikke er direkte observerbart, er de fleste målinger av metakognisjon indirekte. Som regel innebærer de en form for måling av elevers strategibruk. Spørreskjema hvor elever rapporterer om bruk av strategier blir ofte benyttet. Det meste av informasjonen om elevers metakognisjon som OECD har innhentet, inntil 2009, har basert seg på elevers selvrapportering av strategibruk i form av spørreskjema. I 2000 ble spørreskjemaet Cross Curricular Competencies (CCC) tatt i bruk i PISA- undersøkelsen. Av resultatene gikk det fram at norske elever rapporterte om langt mindre bruk av strategier enn OECD gjennomsnittet (Hopfenbeck og Roe, 2010). Disse funnene har ledet til økt oppmerksomhet og satsing på å utvikle elever metakognitive strategier (Hopfenbeck & Roe, 2010). Et resultat av denne satsingen kommer blant annet til syne i Kunnskapsløftet hvor lese- og læringsstrategier framheves (Udir, 2006 b). I spørreskjemaet CCC ble elevene bedt om å rapportere om bruk av strategier på tvers av fag. Enkelte har pekt på utfordringer knyttet til slik måling av elevers strategibruk, ettersom den er for lite domenespesifikk. Marit Samuelstuen (2005) fant i sin doktoravhandling at elever gav mer valide svar på selvrapportering av kognitive og metakognitive strategier, når spørreskjemaet som elevene fikk var knyttet til spesifikke lesekontekster. Hun stiller spørsmål ved «relevansen av å måle strategibruk globalt med generelle utsagn.» (s.149). Neuenhaus (2011) har også pekt på vansker knyttet til spørreskjema hvor selvrapportering av strategibruk benyttes:

the frequency judgements as a method of assessment can be considered disadvantageous, especially for younger age groups, because they are cognitively demanding and require a high degree of abstract thinking as well as the ability to objectively generalize over past behaviours, which in turn is likely to be influenced by sosial desirability and memory bias. (s.166)

Behovet for å utvikle et bedre instrument for å måle elevers metakognitive kunnskap som ikke var avhengig av elevers selvrapportering, meldte seg. Som nevnt tidligere, ble det utviklet et nytt sett med spørsmål til PISA 2009 hvor man forsøker å måle elevers metakognitive kunnskap. De nye konstruktene om metakognisjon er grundig gjennomarbeidet og har blitt testet ut i en rekke undersøkelser før de ble tatt i bruk i PISA 2009 (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001, Schlagmuller & Schneider, 2006). De nye konstruktene om metakognisjon

er knyttet til en bestemt lese- og læringssituasjon (Se vedlegg 2). I det første konstruktet blir elevene bedt om å vurdere hvor nyttige de mener seks ulike strategier er for å forstå og huske innholdet i en tekst. I det andre konstruktet må elevene vurdere hvor nyttige de mener fem ulike strategier er for å skrive et sammendrag. Elevene må gi hver enkelt strategi et poeng mellom 1-6, hvor 1 betyr ikke nyttig i det hele tatt og 6 betyr veldig nyttig. De enkelte strategiene som elevene blir bedt om å rangere i forhold til hverandre utgjør et samlet konstrukt. Elevenes samlede skår på konstruktet regnes ut fra en prioritert rangering av strategiene som er utviklet av leseeksperter. For at elever skal oppnå høy skår på de to konstruktene kreves det at de aktiverer sine forkunnskaper: «In order to achieve high scores on the metacognition test, students must activate knowledge about cognitive resources, the nature of the task, and strategies that facilitate understanding, remembering and recalling information.» (OECD, 2009, s.74)

Resultater fra PISA 2009 viser at norske elever skårer under OECD-gjennomsnittet på konstruktet *å forstå og huske en tekst*. I konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* skårer norske jenter over gjennomsnittet, mens guttene skårer under gjennomsnittet. Gutter fra språklige minoriteter skårer spesielt svakt her. Videre viser resultatene at det er en positiv korrelasjon mellom leseskår og skår på de to konstruktene hos både gutter og jenter i PISA 2009. Det viser seg også å være en høyere grad av korrelasjon mellom leseskår og konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*, enn for konstruktet *å forstå og huske en tekst* (Hopfenbeck & Roe, 2010). Hvistendahl og Roe (2011) skriver også at det er en signifikant og positiv korrelasjon mellom leseprestasjoner og skår på de to konstruktene om metakognisjon hos elever fra språklige minoriteter, noe som særlig viser seg å gjelde for minoritetsspråklige gutter (Se vedlegg 1). At det er en positiv korrelasjon mellom elevenes leseskår og de to konstruktene om metakognisjon vil si at jo svakere elevenes leseprestasjoner er, jo dårligere kunnskap har de om hvilke lesestrategier som fungerer godt i den konkrete lese- og læringssituasjonen, og omvendt, jo bedre elevenes leseprestasjoner er, jo bedre kunnskap har de om hvilke strategier som fungerer godt i den konkrete lese- og læringssituasjonen.

1.4 Problemstilling

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er:

Hva kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant en gruppe elever fra språklige minoriteter på 10. trinn?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan skårer den utvalgte elevgruppen i gjennomsnitt på PISAs to konstrukt om metakognisjon sammenlignet med den språklige minoriteten i PISA- undersøkelsen i 2009?
2. Korrelerer den utvalgte elevgruppens leseskår med PISAs konstrukt om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad?

Motivasjon er en viktig komponent for elevers metakognisjon. Hvor motiverte elever er har mye å si for hvorvidt elever velger å ta i bruk strategier. Motivasjon, ordavkoding, bakgrunnskunnskaper og arbeidsminne spiller også en stor rolle for elevers leseforståelse, men på grunn av oppgavens begrensede omfang vil disse komponentene belyses i liten grad.

1.5 Beskrivelse av undersøkelsen og utvalget

Undersøkelsen som elevene deltok i, og som all empiri i denne oppgaven baserer seg på bestod av tre hoveddeler: 1. Leseprøven, 2. Konstrukt om metakognisjon og 3. Intervju. De nye konstruktene om metakognisjon som ble utviklet til bruk i PISA 2009 utgjør hovedkjernen i mitt forskningsmateriale. Elevenes besvarelser på de to konstruktene dannet også utgangspunktet for intervjuet, ved at elevene ble bedt om å begrunne sin egen rangering av strategiene.

En gruppe på 29 elever fra språklige minoriteter på 10. trinn ved en drabantbyskole i Oslo utgjør deltagerne i denne studien. Elevene er fordelt på to klasser, A- og B- klassen. En høy prosentandel av elevene ved den utvalgte skolen er elever fra språklige minoriteter. Alle elevene på 10. trinn fikk tilbud om å delta i undersøkelsen, hvorav ca 70 % valgte å delta. I denne undersøkelsen er det kun besvarelsene til de elevene som regnes som språklige minoriteter i følge PISAs definisjon, som blir tatt med i det endelige utvalget. Det vil si at elevene har to foreldre som er født utenlands. Elevene i utvalget er en svært heterogen gruppe

hvor elevene har ulik språkbakgrunn, lengde på skolegang og tid i Norge. Det er en forholdsvis lik fordeling av begge kjønn i utvalget. Heretter omtales utvalget som *den utvalgte elevgruppen*. 15 av de utvalgte elevene ble intervjuet. På grunn av oppgavens begrensede omfang vil jeg avgrense meg til å se på fire av elevintervjuene. Disse elevene omtales heretter som *informantene* eller ved fiktive navn.

1.6 Disposisjon av oppgaven

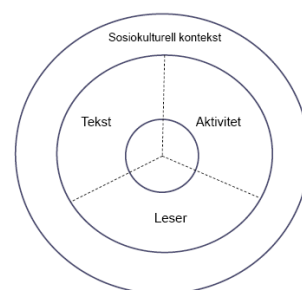
Jeg har innledet kapittelet med å gjøre rede for bakgrunn for oppgaven, jeg har sett på målgruppen for undersøkelsen, elever fra språklige minoriteter, og jeg har sett hvordan elevers metakognisjon kan måles. Videre har jeg presentert hovedproblemstilling og forskningsspørsmål, og gjort kort rede for undersøkelsen og utvalget. I det påfølgende kapittelet, kapittel 2, presenteres relevant teori og tidligere forskning knyttet til leseforståelse, metakognisjon og andrespråkslesing. Jeg ser nærmere på hva metakognisjon innebærer, hvorfor det er viktig å utvikle elevers metakognisjon, da særlig med tanke på bruk av lesestrategier, og hvordan slik kunnskap kan fremmes i undervisningen. Jeg tar også for meg utfordringer og muligheter knyttet til lesing på andrespråket. I kapittel 3 begrunnes valg av metode, og jeg gjør rede for hvordan data innhentes og analyseres. I tillegg drøftes reliabilitets- og validitetsspørsmål knyttet til undersøkelsen. I kapittel 4 presenteres undersøkelsens resultater. Elevenes gjennomsnittlige rangering av nytten av strategier i de to konstruktene om metakognisjon presenteres og ses i sammenheng med tilsvarende resultater hos elever fra språklige minoriteter i PISA 2009. Deretter presenteres den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige skår på leseprøven. Videre ser jeg nærmere på samvariasjon mellom leseskår og enkeltvariabler i de to konstruktene, og samvariasjon mellom leseskår og samlet skår på de to konstruktene hos den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009. Deretter følger en kort presentasjon av elevenes resultater på individnivå i form av standardiserte skårverdier på leseprøven og de to konstruktene om metakognisjon. I tillegg presenteres hovedfunn og tendenser fra fire elevintervju. I kapittel 5 drøftes funnene fra undersøkelsen i lys av relevant forskning og teori. Undersøkelsens begrepsvaliditet også drøftes. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for pedagogiske implikasjoner. Til slutt i oppgaven følger vedlegg knyttet til undersøkelsen.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Leseforståelse

Et av lesingens fremste mål er å forstå det man leser, men hva er det som faktisk skjer når noen leser og forstår en tekst? Hva er leseforståelse?

Bråten skriver at «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst» (Bråten, 2007a, s.11) Som det framgår av denne definisjonen må man som lesere innta en aktiv rolle i møte med tekster for å konstruere mening. RAND Reading Study Group har en lignende definisjon, de definerer leseforståelse som: «*the process of simultaneously extracting and constructing meaning.*» (Sweet & Snow, 2002, s. 23-24). *Extracting* kan oversettes til utvinne og handler om de tekniske ferdighetene ved lesingen hvor leseren oversetter skrift til lyd på en nøyaktig og effektiv måte. *Constructing* på sin side betyr å konstruere, det handler om at leseren danner seg en indre representasjon av den presenterte informasjonen, noe som krever at man skaper nye meninger og integrerer ny med gammel informasjon. RAND reading study group har utviklet en enkel modell for å vise en del av de komplekse interaksjonene som foregår i leseforståelsen. Det holder ikke å se leseren isolert, men det handler om en interaksjon mellom leseren, leserens aktiviteter og teksten. Leserens på sin side bringer med seg sin individuelle kapasitet, kunnskap og erfaring inn i lesesituasjonen. Teksten er alt som leses, enten det er trykket eller digitalt. Aktiviteten representerer hvilke prosesser man engasjerer seg i når man leser. Som vi ser av modellen er leseren, teksten og aktiviteten innfelt i en sosiokulturell kontekst. (Sweet & Snow, 2003). Som modellen viser bør alle dimensjonene tas i betraktning når man ønsker å danne seg et helhetlig bilde av elevens leseforståelse. I dette kapitlet rettes oppmerksomheten i hovedsak mot *aktiviteten og leseren*, hvor jeg vil se nærmere på metakognisjon, samt hva som gjør lesing på andrespråket vanskelig.

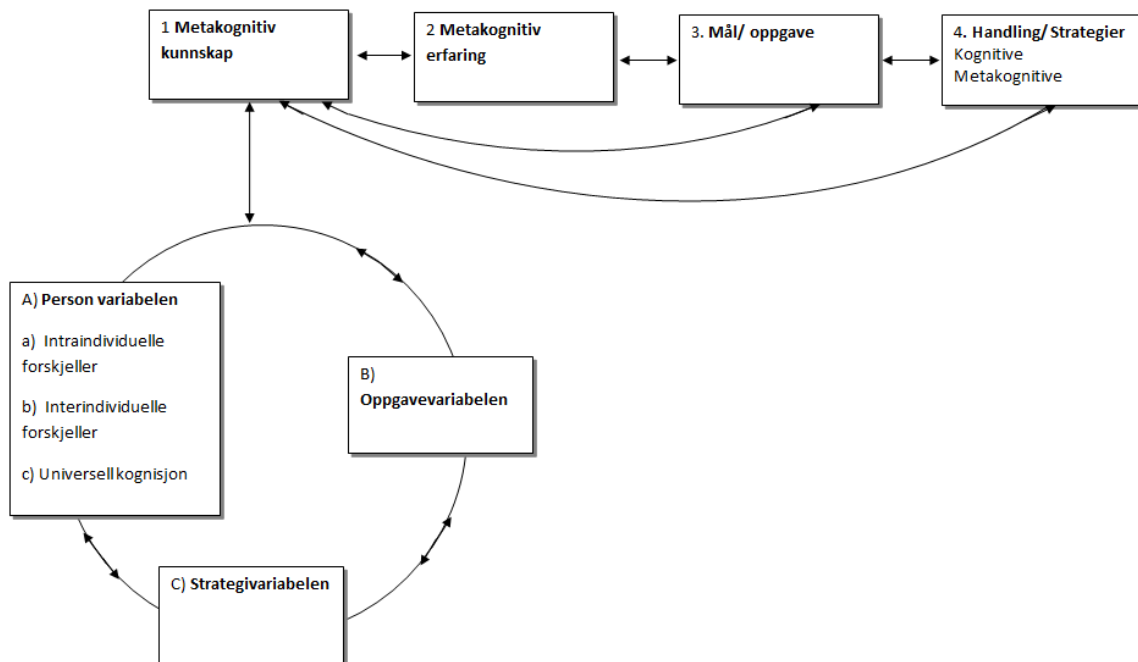


Figur 1: *Sammenhenger mellom leser, tekst og aktivitet, innfelt i en sosiokulturell kontekst. (Sweet & Snow, 2003, s.3)*

2.2 Metakognisjon

Målet for denne oppgaven er å få nærmere kjennskap til en gruppe elevers bevissthet om bruk av lesestrategier. Hvor bevisste elever er nytten av ulike lesestrategier kan sies å være knyttet til deres «tenkning om tenkning» eller metakognisjon.

Flavell (1976) var den første til å ta i bruk begrepet metakognisjon. «Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products of anything related to them.» (s.232). Videre skriver han: «Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective» (s. 232).



Figur 2: Metakognisjon - en modell for kognitiv overvåkning og kontroll. (Figur laget av L. Frimannslund på grunnlag av artikkelen til Flavell, 1979.)

I 1979 utdypet Flavell sine teorier om metakognisjon. Ettersom hans teorier har dannet utgangspunktet for mange ulike definisjoner og videreføringer av hans teorier, ønsker jeg å presentere noen av Flavells tanker om metakognisjon. Jeg har basert diagrammet ovenfor på det Flavell omtaler som: «A model of Cognitive Monitoring». Ordet monitoring som Flavell benytter vil heretter omtales som overvåking og kontroll. Flavell mener at man overvåker og kontrollerer et vidt spekter av kognitive foretagende knyttet til aktivering og interaksjoner av

fire fenomen, disse finner man øverst i diagrammet. Flavell skriver at *metakognitiv kunnskap* (1), er den delen av en persons kunnskap om verden som dreier seg om personer som kognitive vesener med deres diverse kognitive oppgaver, mål, handlinger og erfaringer. Som diagrammet illustrerer deler Flavell *metakognitiv kunnskap* inn i tre hovedkategorier: A, B og C. *Personvariabelen* (A) deles videre inn i tre underkategorier: a, b og c. *Intraindividuelle forskjeller* (a) handler om hva du tror om deg selv som en behandler av kognitive data, for eksempel hva du tror om egen hukommelse, dine egenskaper, evner og begrensninger, og hvordan det kan påvirke det du prøver å oppnå. *Interindividuelle forskjeller* (b) handler om hva du tror om andre personer som behandlere av kognitive data, for eksempel hvordan man vurderer en annen persons muligheter til å mestre en oppgave, og til slutt *universell kognisjon* (c), hvordan man vurderer en gruppe eller hele verdens muligheter til å mestre en oppgave. *Oppgavevariabelen* (B) representerer kunnskap man besitter om hva slags utfordringer man vurderer en viss oppgave kan eller vil forårsake. *Strategivariabelen* (C) representerer kunnskap om hva slags strategier man er i besittelse av og vurderinger om disse vil kunne være til hjelp for å løse en gitt oppgave. Flavell understreker at bruk av metakognitiv kunnskap som oftest innebærer kombinasjoner og interaksjoner mellom de tre variablene A, B og C. Flavell hevder at *metakognitiv kunnskap* er lagret i langtidshukommelsen og at denne kunnskapen kan være tilgjengelig for å kontrollere kognitive foretagender som for eksempel når en tekst skal leses, eller når man skal velge ut hvilke strategier som vil egne seg best for å løse en bestemt oppgave, som for eksempel å skrive et sammendrag.

Modellen består videre av *metakognitive erfaringer* (2) som representerer alle bevisste kognitive eller affektive erfaringer som ledsager og angår et hvilket som helst intellektuelt foretagende. Dette kan for eksempel dreie seg om at individet erfarer at forståelsen av en tekst svikter som et resultat av at man ikke har konsentrert seg tilstrekkelig. *Mål eller oppgaver* (3) viser til hensikten med et kognitivt foretagende. *Handlinger eller strategier* (4) referer til kognisjon eller andre atferder som blir tatt i bruk for å nå et bestemt mål eller løse en bestemt oppgave. Når det gjelder *strategier* (4) skiller Flavell mellom *kognitive strategier* (A) som individet bruker for å nå et kognitivt mål og *metakognitive strategier* (B) som individet benytter til å overvåke eller evaluere progresjonen i et kognitivt foretagende. Flavell hevder at alle de fire hovedkategoriene av metakognisjon 1, 2, 3 og 4 påvirker hverandre gjensidig. De mange pilene i diagrammet er ment å vise dette. Modellen illustrerer at metakognisjon er et sammensatt og komplekst begrep.

I undersøkelsen som denne oppgaven bygger på er det særlig elevens metakognitive kunnskap knyttet til strategivariabelen jeg ønsker å rette oppmerksomheten mot.

2.2.1 Kognitive og metakognitive strategier

Når strategier omtales kan man i likhet med Flavell (1979) skille mellom kognitive og metakognitive strategier. Kognitive strategier er bevisste og kontrollerte mekanismer som leseren bruker for å organisere og tolke teksten. Eksempel på slike strategier kan være å aktivere bakgrunnskunnskapene sine, gjøre inferenser, stille spørsmål til teksten osv.

Vellutino (2003) gir følgende eksempler på metakognitive strategier:

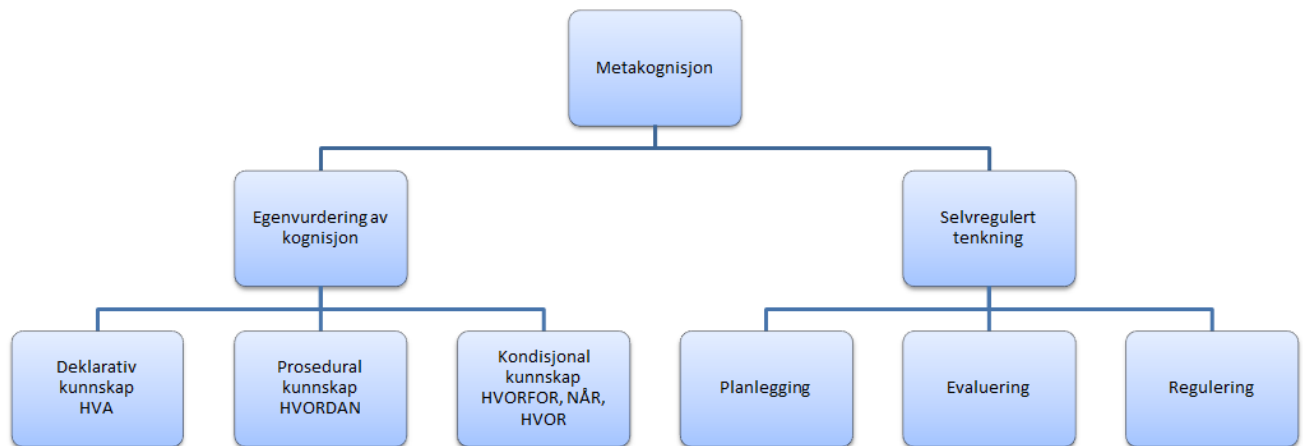
Metacognitive strategies include accepting responsibility for and analyzing one's own learning, monitoring comprehension to ensure understanding, actively generating learning strategies such as note taking, reading reciting, and rereading to facilitate memory for concepts that are difficult to remember, shifting strategies in accord with the difficulty level of the text, and like mechanisms. (s. 66)

Garner (1992) er også opptatt av at strategier har både kognitive og metakognitive komponenter. Den kognitive komponenten er kanskje den mest åpenbare skriver Garner og gir en enkel forklaring på denne. Den går ut på at man benytter en strategi X for å gjøre et kognitivt foretagende for å nå et mål Y. Videre skriver Garner at den metakognitive komponenten knyttet til strategier er avgjørende. Dette er gjerne en «aha»- opplevelse som gjør leseren oppmerksom på at noe er galt og at forståelsen svikter. En slik erfaring kan være likeså bra som en «aha»- opplevelse av at alt er i orden, hevder Garner. Som Oakhill og Garnham (1988) skriver «The ability to decide when a text has been understood is a crucial step towards becoming an independent reader» (s. 161). Det er kun når leseren oppdager at noe er galt at de kan tilpasse strategibruken etter formålet, enten det dreier seg om å lese et vanskelig avsnitt i teksten på nytt, senke lesehastigheten osv. Flere undersøkelser har vist at elever med god leseforståelse bruker kognitive og metakognitive strategier oftere og mer effektivt enn svake lesere (Palincsar & Brown, 1984).

Flavell (1979) påpeker at det kan være vanskelig å skille kognitive og metakognitive strategier fra hverandre, og at det her vil være flytende overganger.

2.2.2 Metakognisjon og lesing

Mange forskere deler metakognisjon knyttet til lesing inn i to dimensjoner 1) som handler om kunnskap om kognisjon, og 2) prosesser som handler om overvåking, kontroll og regulering av kognisjon (Pintrich, 2002). Jacobs og Paris (1987) er blant de som lager et klart skille.



Figur 3: Metakognisjon. (Figur laget av Frimannslund, L. på grunnlag av artikkelen til Jacobs & Paris, 1987)

Jacobs og Paris (1987) deler metakognisjon inn i to dimensjoner. Det de kaller for *self-appraisal of cognition*, noe jeg heretter vil omtale som *egenvurdering av kognisjon*, og *self-management of thinking*, som jeg velger å omtale som *selvregulert tenkning*. Den førstnevnte av disse dreier seg om all kunnskap en person har om en oppgave eller et domene. Denne dimensjonen deler de igjen inn i tre kategorier; *deklarativ kunnskap*, *prosedural kunnskap* og *kondisjonal kunnskap*. *Deklarativ kunnskap* kan for eksempel i lesing vise til en elevs forståelse av HVA lesestrategier er. At man kan lese en tekst på ulike måter ved for eksempel å skimlese, eller at man kan skrive et sammendrag av teksten, skrive nøkkelord underveis osv. *Prosedural kunnskap* refererer til en bevissthet omkring prosessene knyttet til tenkning. En elev kan for eksempel vite HVORDAN man kan aktivere bakgrunnskunnskapene sine i møte med teksten, eller de kan vite HVORDAN man kan trekke ut hovedideen i en tekst. *Kondisjonal kunnskap* viser til en bevissthet omkring forholdene som påvirker læring, som for eksempel HVORFOR strategier er effektive, NÅR de bør tas i bruk og HVORFOR de vil egne seg til bruk i en gitt tekst eller oppgave. En elev kan for eksempel ha lagt merke til at det kan være nyttig å skimlese en rutetabell, mens den samme strategien ikke egner seg for å lese en novelle. Den andre dimensjonen, *selvregulert tenkning*, viser til det dynamiske aspektet hvor man setter kunnskapen ut i praksis. Denne dimensjonen deles igjen i tre kategorier. Den

første av disse er *planlegging*. Dette går ut på at man velger en kognitiv strategi hvor hensikten er å oppnå et kognitivt mål. En elev kan for eksempel ta i bruk ulike strategier alt etter hva som er hensikten med oppgaven, og hva man anser som formålstjenlig i forhold til en bestemt tekst. Den neste kategorien er *evaluering*. Det kan for eksempel dreie seg om at leseren stopper opp underveis i lesingen og spør seg selv om han har forstått innholdet, eller det kan være at eleven skriver et sammendrag av teksten for å sikre sin egen forståelse. Det tredje aspektet er *regulering*. Dette går ut på at man overvåker sin egen læring, og at man justerer strategiene dersom man ser at de ikke fungerer slik man har tenkt. Strategisk og fleksibel læring forutsetter at det er stor interaksjon mellom kategoriene.

2.2.3 Lesestrategier

«Som et samlebegrep kan metakognitiv bevissthet sies å omfatte ikke bare kunnskap om seg selv som lærende, men også kunnskap om faglige oppgaver og læringsstrategier» skriver Weinstein, Bråten og Andreassen (2006, s. 31). Kunnskap om lesestrategier er altså en viktig del av personers metakognitive bevissthet. Forskning knyttet til strategier har fått stor oppmerksomhet innenfor metakognitiv forskning (Garner, 1992). «Strategibruk innebærer et aktivt kognitivt engasjement for å hankses med utfordrende leseoppgaver», skriver Ivar Bråten og Helge Strømsø (2007, s.182). Det fins mange ulike kategoriseringer av strategier i forbindelse med lesing. Bråten og Strømsø grovsorterer strategier i «overflatestrategier og dypere strategier» (s. 182). Når overflatestrategier benyttes gjør leseren lite for å endre på lærestoffet. Dette kan blant annet dreie seg om at leseren prøver å memorere og lære stoffet utenat, ved for eksempel at teksten leses gjentatte ganger. Dype strategier handler om at man griper inn i stoffet og bearbeider det, slik at det blir lettere å forstå og huske. Dette kan dreie seg om at leseren aktiverer sine bakgrunnskunnskaper i møte med teksten, eller at stoffet organiseres på nye måter. At leseren overvåker sin egen forståelse og bruker strategier fleksibelt etter formålet, er også eksempel på dype strategier (Bråten & Strømsø, 2007).

Lesestrategier kan også deles inn i strategier man tar i bruk før, underveis, eller i etterkant av lesingen (Pressley & Afflerbach, 1995, Kulbrandstad, 2003). Pressley og Afflerbachs (1995) høytttenkningsstudier av ekspertlesere har resulterte i en teori om hvordan eksperter leser. Studien viser at ekspertlesere, tar i bruk strategier før, under og etter lesingen, hvor de prøver å skape mening i teksten. Før de går i gang med å lese, skaffer de seg en oversikt over teksten og hva den handler om ved å studere tittel, overskrifter, illustrasjoner osv. På denne måten

kan de også klargjøre målet med lesingen, samt danne hypoteser om teksten. Ekspertleserne har et repertoar av strategier som de tar i bruk mens de leser og de bruker disse fleksibelt etter formålet. De stopper opp mens de leser og reflekterer over tekstens innhold og trekker ut hovedideer i teksten. De leser mellom linjene, visualiserer og regulerer lesehastigheten når det er nødvendig. Når de er ferdige med å lese teksten, fortsetter de å reflektere over den, evaluere den, stille spørsmål, samt skrive sammendrag om nødvendig. Ekspertlesere vet hvilke strategier de kan ta i bruk for å kontrollere og overvåke sin forståelse av teksten, og de vet hva de skal gjøre dersom forståelsen bryter sammen. De er med andre ord metakognitivt bevisste.

2.2.4 Yngre versus eldre lesere

Flere undersøkelser har funnet forskjeller mellom yngre og eldre lesere når det gjelder deres metakognitive innsikt. Mange forskere har påpekt at unge og svake lesere ikke er flinke nok til å sjekke sin egen forståelse, deriblant Baker og Brown (1984) «Younger and poorer readers do not monitor their comprehension as effectively as older and better readers» (s.378).

Elevers innsikt i lesing utvikler seg normalt sett etterhvert som elevene blir eldre. Baker og Brown (1984) så på en rekke studier, og konkluderte med at eldre elever har mer kunnskap og kontroll over egne leseprosesser, enn yngre lesere. Likevel viser enkelte undersøkelser at også eldre barn og ungdom kan ha vansker med å se lesing som en meningsskapende prosess. Dette var et av funnene til Kulbrandstad (2003) da hun gjennomførte en undersøkelse i en niendeklasse, hvor hun så nærmere på elevers innsikt i lesing. Elevene fikk i oppgave å forklare for en person som aldri har lært å lese, hva de gjør når de leser. Av undersøkelsen gikk det fram at elevene vektla de tekniske ferdighetene ved lesing, selve avkodingen i leseprosessen, mens lesing som en meningssøkende aktivitet i liten grad ble nevnt. Kun en tredjedel av elevene i klassen (7 av 24) omtalte lesing som en prosess hvor man forsøker å skape mening. Elevene ble også bedt om å svare på følgende spørsmål; «Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?» (Ibid, s.175). Igjen var elevenes besvarer preget av de tekniske sidene ved leseprosessen; avkoding, lesehastighet, og hvor korrekt elever leser når de leser høyt. På spørsmål om hvilke råd elevene ville gitt til noen som ønsket å bli bedre til å lese, var det stor enighet blant elevene. Hele 22 av 24 elever mente løsningen lå i å lese mer. Kulbrandstad mener at elevenes råd kan ses som en naturlig følge av elevenes vektlegging av de tekniske ferdighetene ved lesing.

Skille mellom yngre og eldre lesere kan også ses i sammenheng med arbeidsminnet. Eldre elever som for eksempel har automatisert avkodingen sin, vil kunne frigjøre mer av den kognitive kapasiteten, slik at de lettere kan regulere egen læring. For yngre elever som har mindre erfaring, ferdigheter, kunnskap og som ikke har automatisert ordavkodingen, krever oppgavene høyere bruk av arbeidsminnet (Pintrich & Zusho, 2002). «Given this problem, it is not surprising that novices often have to be 'other regulated' initially through coaching, instructional supports, and teacher scaffolding before they can be self-regulating», skriver Pintrich og Zusho (Ibid, s. 258).

2.3 Undervisning i lesestrategier

I 2000 slo NRP (National Reading Panel) i USA fast at overvåkning og kontroll kan forbedre leseforståelsen og at det kan læres. I PISAs rammeplan (OECD, 2009) framheves NRPs funn:

The general finding of the report of the U.S. National Reading Panel (2000) was that remediating poor reading literacy is possible through explicit teaching of metacognitive skills. That is, when readers are given cognitive and metacognitive strategy instruction, they make more significant gains on measures of reading comprehension than students only trained with conventional instruction procedures. (s.72)

Rand Reading Study Group (RAND) (2002) bekrefter det samme. Som et ledd i å øke elevers leseforståelse hevder de at elever bør undervises i et repertoar av strategier som gjør at elever kan overvåke egen forståelse (s.32). RAND (2002) slår fast at eksplisitt undervisning i strategier kan øke elevers leseforståelse, noe særlig svake lesere vil ha stort utbytte av (s.33). Hva ligger så i eksplisitt undervisning? Andreassen (2007) beskriver det på følgende måte:

Når leseforskere bruker uttrykket eksplisitt forståelsesopplæring, er det for å signalisere at det dreier seg om konkret og direkte undervisning der læreren forklarer og demonstrerer effektive lesestrategier og hvordan de virker. Målet er å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å få best mulig forståelse av den teksten de leser. (s. 253).

En måte å gå fram på for å gi elevene eksplisitt undervisning i strategibruk kan være å snakke om strategienes *hva, hvordan, hvorfor, når og hvor*, og på denne måten bygge opp elevenes *metakognitive kunnskap* (Jacobs & Paris, 1987). Garner (1992) peker på at elever må få eksplisitt opplæring i strategibruk, hvor det fremheves hvorfor en strategi kan egne seg til en bestemt oppgave, hvordan den skal brukes, og ikke minst hvordan man kan vite om man faktisk har brukt strategien på riktig måte. Han mener elever må gis erfaringer med å bruke strategiene i praksis, og muligheter til å automatisere bruken av dem. Det fremste målet med å undervise elevene i strategibruk og øke elevenes metakognitive innsikt må være at de kan

lære mer effektivt fra tekstene de møter i skolen. For å oppnå dette bør man unngå at lesestrategier undervises isolert, som et mål i seg selv. Ved å knytte strategibruken til autentiske oppgaver og temaer i ulike fag, kan elevene erfare at strategiene kan brukes som et verktøy for å oppnå kunnskap, noe som kan motivere til selvstendig bruk av strategier (Block & Duffy, 2008). RAND (2002) påpeker også viktigheten av at strategiundervisningen knyttes til de ulike fagene. «Teachers who provide comprehension strategy instruction that is deeply connected within the context of subject matter learning, such as history and science, foster comprehension development.» (s. 39). På denne måten kan elevene få hjelp til å se strategienes overføringsverdi samtidig som de blir tryggere i bruken av dem. Dette er også i overensstemmelse med Kunnskapsløftet hvor det understrekes at lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag (Udir, 2006 a). Samtidig er det også viktig å være klar over at skal strategibruken internaliseres og automatiseres hos elevene må man ha et langsiktig perspektiv. Som Garner (1992) skriver «strategies cannot be taught quickly» (s. 249).

Det kan hevdes at lesere med god metakognitiv innsikt bør ha god deklarativ-, prosedural- og kondisjonal kunnskap om strategier, men slik kunnskap er heller ikke tilstrekkelig. Som Pressley (2002) påpeker: «The metacognitively sophisticated reader knows comprehension strategies, knows how to use them, and does use them» (s. 304). Elever med god metakognitiv innsikt tar også i bruk strategiene og bruker dem fleksibelt etter formålet. Et mål for strategiundervisningen bør dermed være å hjelpe elevene til å bli selvregulerte, slik at de tar i bruk strategiene etter behov og på eget initiativ. «Selvregulert læring innebærer at personer koordinerer, kontrollerer og styrer kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer og motivasjonelle faktorer innenfor rammen av et bestemt læringsmiljø for å nå sine mål.» (Weinstein, Bråten & Andreassen, 2006: 37). Garner (1992) fremhever også at den affektive komponenten knyttet til strategibruk er viktig i forhold til hvorvidt elever velger å ta i bruk strategier. Ettersom strategibruk krever både tid og energi, vil innlærerne trolig ikke benytte strategier med mindre de er interessert i å nå et bestemt læringsmål, hevder Garner. Videre understreker han viktigheten av tilpasset lesestoff for elevers strategibruk. Det vil være viktig at elevene får tekster som byr på utfordringer, slik at de opplever behovet for å ta i bruk strategier. Samtidig bør tekstene være lette nok til at elevene har troen på at de vil klare å fullføre en oppgave med litt innsats.

Til tross for at flere forskere er enige i at elever kan lære å overvåke sin egen forståelse, og at slik kunnskap kan læres gjennom eksplisitt undervisning, viser flere undersøkelser at

eksplisitt undervisning i strategier forekommer i liten grad i skolene. Dette viser forskning fra USA (Durkin, 1978-79, Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston, & Echevarria, 1998). Forskning i Norge viser den samme tendensen. Gjennom intervju av 10 norsklærere på ungdomstrinnet fant Kulbrandstad, Danbolt, Sommervold og Syversen (2005), i likhet med Durkin, at arbeidet med elevers leseforståelse for det meste foregikk etter at elevene hadde lest ferdig en tekst, mens arbeid med elevers leseforståelse før og underveis i lesingen forekom i liten grad. Anmarkrud (2009) så i sin doktoravhandling nærmere på fire norsklæreres undervisning og arbeid med forklarende tekst på ungdomstrinnet. Av undersøkelsen fremgikk det at eksplisitt opplæring i lesestrategier i liten grad var å spore i undervisningen. Rasmussens (2003) fant at manglende kunnskap om hva god leseopplæring innebærer, ikke bare var et problem blant lærere, men at dette også gjaldt de som underviste ved lærerutdanningen. Han konkluderte med at lærerutdanningen må styrkes, og anbefalte en rekke framgangsmåter som kan være med på å styrke leseopplæringen, deriblant eksplisitt strategiundervisning.

I dette delkapittelet har jeg sett nærmere på hva metakognisjon er, hvorfor det er viktig å utvikle elevers metakognitive innsikt, samt hvordan dette kan gjøres. Som tidligere påpekt viser resultater fra PISA-undersøkelsen at elever fra språklige minoriteter som gruppe presterer svakere på leseforståelse enn øvrige elever. Ettersom elever fra språklige minoriteter er målgruppen i denne undersøkelsen, ønsker jeg å se nærmere på hvilke utfordringer og muligheter som kan gjøre seg gjeldende når de leser på andrespråket.

2.4 Lesing på andrespråket

Når norske PISA resultater presenteres, settes som tidligere nevnt, ofte majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner opp mot hverandre. Ved slike sammenligninger er det viktig å ha i tankene at minoritetsspråklige slettes ikke er en homogen gruppe, men tvert i mot en svært sammensatt gruppe, bestående av enkeltindivider med bakgrunn fra forskjellige land med varierende språklig, kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn. Hvilken skolegang elever har vil også være av stor betydning. Blant elever fra språklige minoriteter vil det både være elever som er født i Norge og elever som er født i et annet land, og som har innvandret til Norge. Hvistendahl og Roe (2010) skriver at «Elever som har to foreldre som er født utenlands, vil ofte primært være sosialisert på et annet eller flere andre språk enn skolespråket i landet de bor i.» (s. 72). Elever som er født og oppvokst i Norge vil trolig ha hele eller deler

av skolegangen fra Norge. Elever som selv har innvandret til Norge, kan være en svært sammensatt gruppe. Elever som har kommet til landet i ung alder, kan ha hatt hele eller store deler av skolegangen sin i Norge, mens andre kan ha innvandret underveis i skoleløpet og begynt i norsk skole på høyere klassetrinn. Mengden og kvaliteten på skolegangen elever har fra opprinnelseslandet kan også variere mye. Disse forholdene bør tas i betraktning når leseprestasjonene til elever fra språklige minoriteters sammenlignes med øvrige elevers leseprestasjoner. Som Hvistendahl (2006) skriver:

Det betyr ikke at slike resultater er uten verdi som mål på minoritetsspråklige elevers prestasjoner, men det bør utvises varsomhet i omgangen med dem. Resultater fra nasjonale prøver og karakteroversikter og internasjonale undersøkelser kan ikke ensidig tolkes i retning av at elever fra språklige minoriteter er faglige underlegne øvrige elever. Det ville dessuten kunne bidra til å stigmatisere elevene. (s. 97)

Felles for mange elever fra språklige minoriteter er at de må lese på sitt andrespråk.

Andrespråkslesing vil si «barn og unge fra familier med innvandrere- eller flyktningbakgrunn som leser på majoritetsspråket i samfunnet de vokser opp i.» (Kulbrandstad, 2003, s. 226).

Det er selvsagt svært mange faktorer som gjør lesing på andrespråket vanskelig. Lise Iversen Kulbrandstad (2003) nevner blant annet; «språklige forutsetninger, lesetekniske og lesestrategiske forutsetninger, bakgrunnskunnskaper, innsikt i hva det innebærer å forstå tekst og innsikt i egen lesing» (s. 229) som variabler som kan gjøre lesing på andrespråket vanskelig. I det følgende vil jeg avgrense meg til å se på språklige forutsetninger og bakgrunnskunnskaper. Jeg vil også se på hvilke muligheter som ligger i å overføre kunnskap på tvers av språk.

2.4.1 Språklige ferdigheter

Kulbrandstad (2003) skriver at det mest opplagte svaret på spørsmålet om hva «som gjør lesing på andrespråket vanskelig, er at man ofte behersker språket dårlig» (s.227). Blant annet har andrespråksbrukere som regel mindre bredde i ordforrådet og mindre grad av språklig sikkerhet enn jevngamle med språket som morsmål. Hun peker også på generelt lavere lesehastighet og lavere grad av forståelse. RAND Reading Study Group tillegger også ordforrådet en stor rolle. «Vocabulary knowledge is an especially important factor in explaining the reading problems of second- language learners.» (Sweet & Snow, 2002, s.39). Øzerk (2008) er også opptatt av hvorvidt språket kan være en hindring i lesingen for andrespråkslesere. Er det svært mange ord i tekstene man ikke forstår, kan dette virke inn på leseflyten, noe som igjen kan virke inn på leseforståelsen. Han påpeker at lesere ikke må

forstå alle ordene i en tekst for å forstå innholdet, men skriver at elever bør kjenne til eller gjenkjenne minst 90 % av ordene i en tekst, for å unngå å bli frustrerte lesere. Andre igjen peker på at andrespråkslesere har en tendens til å fokusere på enkeltord når de leser, noe som kan virke forstyrrende for leseforståelsen (Kulbranstad, 2003, Jiménez, García og Pearson, 1996). Enkelte elever som leser på andrespråket må bruke mye av den kognitive kapasiteten på å forstå enkeltord, noe som kan medføre at de har mindre kapasitet til å danne en helhetlig forståelse av teksten.

Lervåg og Melby- Lervåg (2009) er også opptatt av hvilken betydning språklige ferdigheter har for elever som leser på andrespråket. I en meta-analyse ser de nærmere på forskjeller mellom en- og tospråklige når det gjelder variablene muntlige språkferdigheter, ordavkodingsferdigheter og leseforståelse. Undersøkelsen viser at tospråklige elever har betydelig svakere språkferdigheter på andrespråket enn enspråklige har på sitt morsmål. De påpeker at likheter mellom første- og andrespråket kan være med på å påvirke elevenes språkferdigheter. De fant også at de tospråklige elevene som hadde svake muntlige språkferdigheter også var de elevene som hadde svakest leseforståelse. Når det gjelder ordavkodning viste forskjellene seg derimot å være små mellom en- og tospråklige elever. Ordavkodingsferdighetene viste seg i enkelte undersøkelser å være noe bedre blant de yngre tospråklige elevene enn hva som var tilfelle for de yngre enspråklige elevene. Lervåg og Melby- Lervåg mener dette tyder på «at det å være tospråklig ikke bare har negative sider i skolehverdagen».

Minoritetsspråklige elevers alder ved ankomst landet kan være av betydning for hvor raskt elever tilegner seg et andrespråk, og for hvor raskt de kan tilegne seg kunnskaper i skolefagene på lik linje med den språklige majoriteten (Cummins 1981). Cummins (2003) skiller mellom to former for språkkoder BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) som er et hverdagslig, og kontekstbasert språk som man bruker med venner og i skolegården. Den andre språkkoden er CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) som er et mer akademisk og kontekstuaavhengig språk som man bruker på skolen i forskjellige fag. I løpet av to år kan man regne med at elever som har innvandret kan tilegne seg et brukbart ”BICS” språk, mens CALP språket, derimot tar mye lengre tid å lære seg, og man trenger antageligvis mellom fem-syv år for å kunne det på samme nivå som majoritetsspråklige elever. Her kan det selvsagt også være store individuelle forskjeller.

2.4.2 Bakgrunnskunnskaper

Bakgrunnskunnskaper og elevenes evne til å nyttegjøre seg disse er av stor betydning for elevers leseforståelse. Enkelte mener at dette er den viktigste enkeltfaktoren for leseforståelse. (Samuelstuen og Bråten, 2005). Bråten og Samuelstuen (2004) sammenlignet betydningen av ordavkodning, forkunnskaper og strategibruk for elevers leseforståelse, og fant at den største årsaken til forskjell mellom elevenes leseforståelse kunne føres tilbake til forskjeller mellom dem når det gjaldt forkunnskaper om tekstens tema. Bråten (2007b) understreker også at elevenes manglende bakgrunnskunnskaper ikke nødvendigvis er hovedproblemet, men at det like godt kan dreie seg om at elevene ikke aktiverer sine bakgrunnskunnskaper i møte med tekstene de leser. Bakgrunnskunnskaper kan by på ekstra utfordringer for elever fra språklige minoriteter ettersom skjemaer er kulturelt forankret. «Jo større forskjell det er mellom tekstens kulturelle forankring og leserens kulturelle bakgrunn, jo vanskeligere vil det være å forstå teksten, og feiltolkninger vil lettere kunne forekomme.» skriver Roe (2008, s. 33). Golden og Kulbrandstad (2007) viser også til at manglende referanserammer og manglende bakgrunnskunnskaper kan bidra til forståelsesvansker blant språklige minoriteter.

Enkelte skiller mellom generelle bakgrunnskunnskaper (kunnskaper om verden) og bakgrunnskunnskap knyttet til mer avgrensede tema- eller fagområder, også kalt temakunnskaper. Rydland (2009) så i en studie på hvilken rolle demografiske faktorer, lesing på fritiden og elevers bakgrunnskunnskaper om et bestemt tema spiller for en gruppe minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse i 5.klasse. Hun fant at alle de tre faktorene bidro til å forklare forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Likevel var det elevenes temakunnskaper og demografiske faktorer som forklarte det meste av forskjellen. Rydland (2009) antyder at språklige minoriteter kan kompensere for begrensede talespråklige ferdigheter som vokabular, når de møter fagtekster på andrespråket, ved hjelp av gode temakunnskaper. Andre igjen peker på at gode bakgrunnskunnskaper i enkelte tilfeller kan kompensere for elevers svake metakognitive innsikt. En elev som har gode bakgrunnskunnskaper om et tema, vil ikke nødvendigvis ha behov for å ta i bruk strategier like aktivt når han leser (Garner, 1992). På den andre siden kan elever også kompensere for manglende bakgrunnskunnskaper ved hjelp av god metakognitive innsikt (Garner & Alexander, 1989).

2.4.3 Overføring av kunnskap på tvers av språk

Rydland (2007) peker på at ferdigheter knyttet til lesing og skriving på et førstespråk, kan overføres til andrespråket, og på denne måten støtte opp om elevers skolefaglige framgang. Dess likere språkene er dess lettere kan en slik overføring være. Rydland understreker likevel at mange språklige minoriteter i Norge har et førstespråk som er svært ulikt det norske språket. Jiménez, García og Pearson (1996) ønsket å undersøke hvordan tospråklighet, samt det å kunne lese på to språk kunne påvirke elevers metakognisjon. De sammenlignet blant annet en gruppe tospråklige sterke lesere og tospråklige svake lesere. De sterke leserne viste seg å bruke kognater, det vil si ord som ligner hverandre på de to språkene, oversettelse på tvers av språkene, og bruk av konteksten, for å bedre forståelsen av ukjente ord. De sterke leserne nevnte blant annet at strategier som å stille spørsmål, lese på nytt, samt overvåke og kontrollere egen forståelse egnet seg til bruk på begge språkene. De tospråklige, svake leserne mente derimot at det var viktig å skille de to språkene fra hverandre, og at kunnskap på det ene språket ikke ville være nyttig for det andre språket. Aukrust og Rydland (2007) mener muligheter ved elevers tospråklighet bør fremmes i undervisningen:

Opplæring som anerkjenner barns tospråklighet, tilbyr tekster barn kan kjenne seg igjen i og har relevante forkunnskaper om, og inviterer dem til å dra veksler på begge språkene og sin kunnskap om forståelsesstrategier når de leser. Slik opplæring ser ut til å føre til økt engasjement og fremme tekstforståelse. (s. 136)

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett nærmere på teori og forskning knyttet til leseforståelse, metakognisjon samt andrespråkslesing. Forskning har vist at god metakognitiv innsikt kan bedre elevers leseforståelse og at dette kan læres. Samtidig har jeg belyst noen utfordringer og muligheter som kan gjøre seg gjeldende når elever leser på sitt andrespråk.

3 Metode

3.1 Innledning

Som tidligere referert ønsker jeg å undersøke *hva som kjennetegner en gruppe minoritetsspråklige elevers bevissthet om bruk av lesestrategier*. Med utgangspunkt i problemstillingen vil jeg gjøre rede for metoder jeg har brukt for innhenting og analyse av materialet, samt hvorfor disse egner seg for å besvare problemstillingen. Jeg vil også drøfte reliabilitets- og validitetsspørsmål knyttet til metodene brukt i forskningsprosjektet. Før jeg går inn på valg av metode, vil undersøkelsen kort presenteres.

3.2 Gjennomføring av undersøkelsen

29 elever fra en drabantbyskole i Oslo er deltagerne i denne undersøkelsen. Elevene går i 10 A og 10 B ved den utvalgte skolen. I forkant av undersøkelsen ble begge klassene informert muntlig om undersøkelsen og elevene fikk brev med hjem hvor de måtte ta stilling til om de ønsket å delta (se vedlegg 3). Undersøkelsen ble gjennomført i løpet av tre dager i januar. I den første delen av undersøkelsen fikk elevene en leseprøve. Det ble gitt en kort instruksjon i forkant av leseprøven og prøvetiden ble satt til 70 minutter. Elevene i 10 A gjennomførte leseprøven i den første undervisningstimen, mens elevene i 10 B gjennomførte leseprøven i den påfølgende timen. Dette gav meg muligheten til selv å gjennomføre undersøkelsen i begge klassene. Elevene var rolige under prøvesituasjonen og det var ingen forstyrrelser underveis. Den samme dagen gjennomførte elevene undersøkelsens andre del, hvor de ble bedt om å besvare to konstrukt om metakognisjon, samt et kort spørreskjema. Det ble satt av 15 minutter til denne oppgaven. De to påfølgende dagene ble 15 elever intervjuet etter tur. Intervjuet varte i underkant av 15 minutter, og ble holdt i et grupperom hvor vi unngikk å bli forstyrret. På grunn av oppgavens begrensede omfang vil kun fire av elevintervjuene presenteres i denne oppgaven. Ledelsen ved den utvalgte skolen og involverte lærere ble informert om prosjektet i forveien. Prosjektet ble også meldt til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (Se vedlegg 4).

3.3 Kvalitative og kvantitative undersøkelser

Kvalitativ og kvantitativ metode representerer to forskjellige tradisjoner innenfor forskningsmetode. De to tradisjonene skiller seg fra hverandre ved måten data samles inn på, og hvordan resultatene analyseres og tolkes. Innenfor kvalitativ metode kommer forskeren tettere inn på forsøkspersonene, mens forskeren som benytter kvantitativ metode som oftest holder en viss distanse. I kvantitativ metode har forskeren gjerne en klar struktur for hvordan data skal innhentes, mens det i den kvalitative tilnærmingen er rom for mer fleksibilitet, og man forholder seg ikke nødvendigvis til en fastlagt struktur på forhånd. Når data skal analyseres og tolkes, vektlegges ofte forskerens subjektive oppfatninger i større grad innenfor kvalitativ metode. Hver av metodetradisjonene har sine svakheter og styrker, og sammen kan de supplere hverandre. Kleven (2011a) påpeker at det har blitt vanligere å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode i en og samme undersøkelse de siste årene. Dette går under navnet «mixed methods» eller metodetriangulering. Ettersom både den kvalitative og kvantitative tilnærming tilbyr ulike styrker som sammen kan bidra til å belyse problemstillingen og styrke tillitten til resultatene, ønsker jeg å benytte triangulering i denne undersøkelsen. Elevenes resultater på en leseprøve laget med utgangspunkt i frigitte PISA oppgaver, samt to konstrukt om metakognisjon vil utgjøre den kvantitative delen av oppgaven. Her vil jeg gjøre enkle deskriptive kvantitative analyser av data. Elevenes besvarelser på konstruktene om metakognisjon danner utgangspunktet for det kvalitative bidraget. Gjennom et semistrukturert intervju ønsket jeg å få et nærmere innblikk i elevenes bevissthet om bruk av lesestrategier.

3.4 Konstrukt om metakognisjon

I PISA- undersøkelsen 2009 ble det tatt i bruk et nytt sett med spørsmål, hvor man forsøker å måle elevers metakognitive kunnskaper om strategibruk (jf. 1.3.1). De nye spørsmålene finner man under overskriften «Strategier som du bruker for å lese og forstå tekst» (Se vedlegg 2). I de to konstruktene om metakognisjon får elevene i oppgave å rangere hvor nyttige de mener ulike strategier er i forhold til en konkret lese- og læringssituasjon Hopfenbeck og Roe (2010) skriver at de nye spørsmålene har gitt «interessante og langt tydeligere resultater. De har vist at elevenes kunnskap om hvilke lese- og læringsstrategier som er mest relevante i ulike situasjoner korrelerer klart positivt, og dels relativt høyt, med prestasjoner i lesing.» (s.135). Elevenes skår på de nye konstruktene om metakognisjon utgjør kjernen i mitt

forskningsmateriale, ettersom elevenes skår på disse oppgavene kan gi et bedre innblikk i elevers metakognitive kunnskap og bevissthet om bruk av lesestrategier.

Med utgangspunkt i de to konstruktene er jeg interessert i å se hvordan den utvalgte elevgruppen rangerer strategiene i sammenligning med minoriteten i PISA 2009. Det kan være interessant å se hvordan en liten gruppe på 29 elever, som ikke er representativ for andre enn seg selv, rangerer strategiene i sammenligning med et representativt utvalg av språklige minoriteter i PISA 2009. Hvilke forskjeller og likheter gjør seg gjeldende? Til tross for at de to konstruktene om metakognisjon er identiske med konstruktene som ble benyttet i PISA 2009 må det likevel tas noen forbehold når slik sammenligning foretas. Vansker med en slik sammenligning vil videre omtales under delkapittelet utvalg og representativitet.

I tillegg til å besvare de to konstruktene om metakognisjon, ble elevene samtidig bedt om å fylle ut et kort spørreskjema hvor de måtte svare på noen få spørsmål om seg selv og familien sin (se vedlegg 5). Å innhente informasjon om elevenes og foreldrenes bakgrunn var viktig for å se hvem av elevene som ble regnet som minoritetsspråklige. Jeg ønsket også å innhente opplysninger om botid i Norge og alder ved ankomst, ettersom disse opplysningene kunne være med på å belyse informantenes prestasjoner.

3.4.1 Analyse av konstruktene om metakognisjon

Som nevnt tidligere vil jeg gjøre enkle deskriptive kvantitative analyser av data fra konstruktene om metakognisjon og leseprøven. SPSS og Excel benyttes som analyseverktøy, og elevenes besvarelser rettes med utgangspunkt i PISAs retningslinjer for vurdering.

Elevenes besvarelser på spørsmålene om metakognisjon beregnes på samme måte som i PISA 2009. Her benyttes et rater- scoring system. For å utvikle dette scoringssystemet har det blitt gjennomført en rekke prøveforsøk. Arbeidet har ledet til en enighet blant leseeksperter om en felles rangering av strategiene, som er å foretrekke, med tanke på hvor effektive de er i forhold til å løse gitte oppgaver. Den foretrukne rekkefølgen av de seks strategiene (items) i det første konstruktet *å forstå og huske en tekst* inneholder denne indeksen: CDE> ABF. Den foretrukne rekkefølgen av de fem strategiene (items) i det andre konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* har følgende indeks; DE> AC> B. Elevene gis en skår mellom 0-1 som kan tolkes som proporsjonen av det totale antallet av ekspertenes parvise kombinasjoner som stemmer overens med elevens rangering. Dersom vi følger ekspertens råd i det første

konstruktet *å forstå og huske en tekst* får elevene ett poeng for følgende kombinasjoner: C>A, C>B, C>F, D>A, D>B, D>F, E>A, E>B, E>F. Dersom en elev for eksempel har fem rette kombinasjoner får eleven $5/9 = 0,56$ (OECD, 2009).

Når data analyseres vil jeg avgrense meg til å se på besvarelsene til de elevene i utvalget som regnes som språklige minoriteter, i likhet med PISA, etter kriteriet begge foreldre født i et annet land enn Norge. Dette velger jeg å gjøre ettersom jeg i denne oppgaven ønsker å rette søkelyset mot språklige minoriteters bevissthet om bruk av lesestrategier. Den samme definisjonen ligger også til grunn for resultatene som jeg har knyttet til språklige minoriteters prestasjoner på konstruktene om metakognisjon fra PISA 2009. Når resultatene analyseres vises det ikke til kjønnsforskjeller innad i den utvalgte gruppen, dette pga. utvalgets størrelse.

3.5 Leseprøven i PISA

Leseprøven i PISA er utviklet i regi av OECD for å teste elevers leseforståelse. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i denne leseprøven ettersom den er grundig gjennomarbeidet og kvalitetssikret både internasjonalt og nasjonalt. På den måten sikrer jeg kvaliteten til de data som resultatene bygger på.

I PISA- undersøkelsen måles elevenes «reading literacy». «Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society.» (OECD, 2009). Det er først og fremst elevenes funksjonelle og kritisk reflekterte lesing som måles. De tekniske ferdigheter som ordavkoding og lesehastighet måles ikke direkte. Det er særlig tre aspekter eller leseprosesser som måles i tekstutvalget, elevenes evne til å; «finne og hente ut informasjon, tolke og sammenholde informasjonen og å reflektere over og vurdere informasjonen.» (Kjærnsli & Roe, 2010, s. 15). De tre leseprosessene deles igjen inn i sju ulike nivåer ut i fra deres vanskegrad og krav til leseforståelse. Kjærnsli og Roe (2010) skriver at «Tekstutvalget i leseprøven representerer tre ulike lesesituasjoner (privat, yrkesrelatert og læringsrelatert), seks teksttyper (fortellende, forklarende, argumenterende, beskrivende, kommuniserende og veiledende.) og både sammenhengende, ikke sammenhengende og sammensatte tekster.» (s.15).

3.5.1 Utarbeiding av leseprøven

I utgangspunktet ønsket jeg å benytte leseprøven fra PISA 2009, ettersom det var første gang de to konstruktene om metakognisjon ble tatt i bruk. Da kunne jeg i større grad sammenligne korrelasjon mellom variablene leseskår og skår på de to konstruktene om metakognisjon, med foreliggende resultater fra PISA 2009. Ettersom de fleste oppgavene fra leseprøven i PISA 2009 ikke er frigitt, måtte jeg benytte tidligere frigitte PISA- oppgaver for å få en leseprøve som var så nær tekstutvalget i PISA 2009 som mulig. Siden vanskelighetsgraden til leseprøvene i PISA var veldig like i 2000 og 2009, har jeg etter forslag og hjelp fra Astrid Roe satt sammen en prøve bestående av seks frigitte tekster med til sammen 29 oppgaver fra PISA 2000 (Se vedlegg 6). Disse oppgavene har en gjennomsnittlig vanskegrad som ligger svært nær den gjennomsnittlige vanskegraden i den totale leseprøven i PISA 2000.

Tekstutvalget kan også sies å være relativt representativt ut fra format, variasjon i sjangre og krav som stilles til elevenes leseforståelse (se vedlegg 7). Ettersom tekstene ikke utgjør en komplett PISA-prøve, var det viktig å sikre at tiden som ble satt av til prøven, skulle stemme overens med tiden som elevene hadde til disposisjon under gjennomføringen av PISA-undersøkelsen i 2009. For å sikre dette gjennomførte jeg en pilotering av leseprøven med to sterke lesere på 9.trinn. Elevene fikk 60 minutter til å fullføre prøven, noe som viste seg å ikke være tilstrekkelig. Prøvetiden ble dermed forlenget med 10 minutter. Jeg valgte også å sammenligne tiden som ble satt av til prøven med tiden som ble satt av til gjennomføring av nasjonal prøve i 2008, hvor elevene fikk 90 minutter til å besvare en leseprøve som bestod av ca. 4900 ord. Leseprøven som ble benyttet i denne undersøkelsen består av ca. 5400 ord. Elevene som deltar i min undersøkelse, må lese noen flere ord, samtidig som de får 20 minutter kortere tid enn elevene som gjennomførte nasjonal prøve. Dette kan regnes som en naturlig forskjell, ettersom elevene i utvalget også er to år eldre.

3.5.2 Analyse av materialet

Elevenes besvarelser ble vurdert og kodet med utgangspunkt i PISAs retningslinjer for vurdering. Jeg vurderte besvarelsene tre ganger, men likevel var jeg usikker på enkelte elevsvar på de åpne oppgavene. Jeg valgte derfor å se på enkelte av besvarelser sammen med Astrid Roe, som har ledet arbeidet med koding av elevsvar i PISA både nasjonalt og internasjonalt. Det viste seg at vi var veldig enige i poenggivningen. Til tross for at PISAs retningslinjer ble benyttet i rettellesarbeidet, må det likevel nevnes at vurdererrelabiliteten trolig

er større når leseprøvene i PISA rettes. Frønes og Narvhus (2010) skriver at hvert eneste elevsvar i de åpne oppgavene blir vurdert «av nasjonale grupper som arbeider etter retningslinjer i en internasjonalt omforent vurderingsveiledning for hver oppgave.» (s. 54).

Ettersom målet med leseprøven er å se om elevenes leseskår korrelerer med elevenes skår på de to konstruktene om metakognisjon, vil ikke den utvalgte elevgruppens resultater på enkeltoppgaver i leseprøven vektlegges. Jeg vil avgrense meg til å se på gjennomsnittresultater knyttet til prosentandel godkjente svar og ubesvarte oppgaver hos elevene som deltok i undersøkelsen, samt vise til noen generelle trekk ved disse resultatene. Den utvalgte elevgruppens leseresultater på oppgavenivå vil likevel følge som vedlegg. Leseresultatene til minoriteten i PISA 2000 vil også kort presenteres. Leseprestasjonene til den språklige minoriteten i 2000 og 2009 viste seg å være svært like (Roe & Vagle, 2010). Resultatene kan dermed gi en pekepinn om hvordan den utvalgte elevgruppen skårer i sammenligning med minoriteten i PISA 2000 og 2009. Her må det imidlertid tas forbehold om at de to utvalgene er svært forskjellige. Minoriteten i PISA 2000 utgjør et representativt utvalg av norske minoritets elever, i motsetning til den utvalgte elevgruppen, som ikke kan sies å være representative for andre enn seg selv. Selv om de seks leseoppgavene som benyttes i denne undersøkelsen er identiske med leseoppgavene som ble benyttet i PISA 2000, skiller leseprøvene seg samlet sett fra hverandre ved at leseprøven i PISA 2000 var noe mer omfattende og tekstenes plassering i de to leseprøvene var litt forskjellige. Det kan også nevnes at PISA- prøven gjennomføres i månedene mars til mai, mens elevene i denne undersøkelsen gjennomførte leseprøven noe tidligere.

3.6 Korrelasjon mellom leseskår og konstruktskår

Et av forskningsspørsmålene som stilles i denne oppgaven er om den utvalgte elevgruppens leseskår korrelerer (samvarierer) med resultatene på PISAs konstrukt om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad. I PISA er resultatene testet på en representativ elevgruppe fra norske skoler. Jeg var interessert i å undersøke om leseskår og skår på de to konstruktene også viser seg å korrelere i en liten elevgruppe som ikke kan regnes som representativ. I tillegg til å presentere den utvalgte elevgruppens resultater, vil jeg også kort presentere korrelasjon mellom enkeltvariabler og leseskår til den språklige minoriteten i PISA 2009. Dette velger jeg å gjøre for å kunne se resultatene i en større kontekst. På denne måten kan jeg også få fram

egenarten til den utvalgte elevgruppen. Ettersom resultatene ikke er direkte sammenlignbare, må det her tas forbehold. Dette vil drøftes videre under utvalg og representativitet.

3.6.1 Analyse av materialet

I den kvantitative analysen av innsamlede data beregnes grad av korrelasjon mellom den utvalgte elevgruppens rangering av enkeltstrategiene i de to konstruktene og deres skår på leseprøven. Korrelasjon mellom elevenes samlede skår på de to konstruktene om metakognisjon og deres leseskår beregnes også. Resultatene til minoriteten i PISA 2009 ble beregnet med utgangspunkt i foreliggende data som jeg mottok fra veileder. Jeg fikk også hjelp av Astrid Roe til å korrelere rangering av enkeltstrategiene i de to konstruktene med deres leseskår i analyseverktøyet SPSS.

Korrelasjon er det samme som samvariasjon og dreier seg om relasjoner mellom variabler, som Kleven (2011b) skriver «Folkelig sagt: Man studerer hvordan ting henger sammen.» (s. 63). Grad av sammenheng beregnes ved et tallmessig uttrykk, en korrelasjonskoeffisient, som forteller hvor sterk samvariasjonen er. At det er en positiv korrelasjon mellom elevenes resultater på den totale rangeringen av lesestrategiene og deres leseskår, innebærer at elever som har god forståelse for hvilke lesestrategier som fungerer godt og mindre godt, også har en tendens til å skåre høyt på leseprøven. Det betyr også at, elever som skårer lavt på strategioppgavene har en tendens til å skåre lavt på leseprøven. Dersom resultatene varierer i hver sin retning blir utfallet en negativ korrelasjon. Det vil si at elever som skårer høyt på den totale rangeringen av lesestrategiene, skårer lavt på leseprøven- og omvendt. Hvis det ikke er samvariasjon mellom variablene «ville vi få likevekt mellom positive og negative bidrag til produktsummen, og korrelasjonskoeffisienten ville bli nær null.» (Kleven, 2011b, s. 66).

Den utvalgte elevgruppen er ikke et tilfeldig utvalg. Dette medfører at statistisk generalisering ikke kan benyttes, og resultatene har dermed ikke gyldighet for andre enn elevene som deltok i undersøkelsen. Det vil også gå fram at korrelasjonene ikke er signifikante i denne undersøkelsen, noe som kan ses i sammenheng med at utvalget er så lite. Den reelle samvariasjonen er likevel interessant fordi den kan vise tendenser i positiv eller negativ retning.

3.7 Intervju

Flavell (1976) fremhever intervjuet som metode for å få innblikk i elevers tanker om hvordan de løser en oppgave.

Try to find out what is running through the child's mind as he or she wends his or her way through the task. I have found that one can sometimes get good leads simply by asking them what they are trying to do at various points. (s. 234)

Målet for denne oppgaven er å få innsikt i hva som kjennetegner språklige minoriteters bevissthet om bruk av lesestrategier. Ettersom metakognisjon er et teoretisk begrep som ikke er direkte observerbart, vil det være viktig å velge flere indikatorer som skal tas som tegn på begrepet (Kleven, 2011c). De to konstruktene om metakognisjon i PISA 2009 er eksempel på en slik indikator. Jeg mener derfor det er viktig å uthente mer informasjon om hvilke tankeprosesser som ligger bak elevenes besvarelser av disse oppgavene. Her mener jeg intervjuet egner seg som en god datainnsamlingsmetode, hvor man får muligheten til å komme tettere inn på forsøkspersonene, og på denne måten få nærmere innblikk i hva som kjennetegner enkeltelevers metakognitive innsikt og kompetanse. Kvale (1997) beskriver formålet med det kvalitative forskningsintervjuet som «å innhente kvalitative beskrivelser av personens livsverden, og å tolke meningen med disse» (s.72). Mitt mål med intervjuet er å rette oppmerksomheten mot elevenes metakognitive kunnskap. Jeg ønsker å se på det området som Flavell (1979) omtaler som *strategivariabelen*, som representerer kunnskap om strategier man er i besittelse av og vurderinger om disse vil kunne være til hjelp for å løse en gitt oppgave (jf. 2.2). Jeg vil samtidig rette oppmerksomheten mot det området som Jacobs og Paris (1987) omtaler som *egenvurdering av kognisjon*, som også dreier seg om elevers metakognitive kunnskap (jf. 2.2.2) Ved hjelp av intervjuet ønsker jeg særlig å få innblikk i elevenes *kondisjonale kunnskap*, HVORFOR de mener ulike lesestrategier er nyttige eller mindre nyttige i forhold til en bestemt oppgave. Likevel vil jeg også berøre elevenes *deklarative- og prosedurale kunnskap*. Den førstnevnte av disse dreier seg som tidligere nevnt om en elevs kunnskap om ulike strategier, HVA lesestrategier er, mens den sistnevnte dreier seg om HVORDAN strategiene kan brukes. Alle de tre områdene vil berøres ettersom disse er i interaksjon med hverandre.

3.7.1 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av undersøkelsen ønsket jeg å se hvordan elevenes besvarelser på konstruktene om metakognisjon kunne egne seg som utgangspunkt for å intervju elevene. Kunne elevenes rangering av de ulike strategiene, og deres begrunnelser for disse gi meg innblikk i elevenes bevissthet om lesestrategier? Jeg utførte en pilotering av intervjuet med tre elever på 8.trinn. Gjennom piloteringen opplevde jeg at elevenes besvarelser på de to konstruktene var et godt utgangspunkt for å få innblikk i elevenes «tenkning om tenkning». At samtalen tok utgangspunkt i elevenes besvarelser skapte også en struktur i samtalen, og det egnet seg godt for å gjennomføre et halvstrukturert intervju. Gjennom samtalen med elevene på 8. trinn kom det også frem at en av jentene var usikker på betydningen av ordet sammendrag, dermed var det vanskelig for henne å besvare det ene konstruktet, hvor elevene ble bedt om å vurdere nytten av ulike strategier for å skrive et sammendrag. En annen elev var usikker på ordet strategi. Jeg bestemte meg derfor for å lese oppgaveinstruksen høyt for den utvalgte elevgruppen, samt kort forklare de sentrale ordene sammendrag og strategi, før elevene besvarte de to konstruktene om metakognisjon (se vedlegg 2). Dette valgte jeg å gjøre for å styrke undersøkelsens begrepsvaliditet. Piloteringen gjorde meg også oppmerksom på at et halvstrukturert intervju egnet seg for å få innblikk i elevenes tanker. Kvale (1997) skriver at halvstrukturerte intervju: «har en rekke temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform, slik at intervjueren kan følge opp svarene og historiene han eller hun får av intervjupersonen» (s.72).

Under intervjuet stilte jeg elevene et par tilleggsspørsmål. *Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da? Hva kan en 10. klassing gjøre for å bli bedre til å lese?* Ved å stille elevene disse spørsmålene ønsket jeg også å se om elevenes bevissthet om bruk av lesestrategier kom til syne i elevenes svar. Ettersom elevers innsikt i hva lesing dreier seg om er en viktig del av elevers metakognitive innsikt (Kulbrandstad, 2003), var spørsmålene et godt utgangspunkt til å få innblikk i elevenes tanker om lesing.

Intervjuguiden (Se vedlegg 8) består av fire deltemaer, som alle på hver sine måter er med på å belyse ulike sider av elevenes bevissthet om bruk av strategier:

1. Elevenes begrunnelser av sine rangeringer av nytten av strategier i konstruktet *å forstå og huske en tekst*.

2. Elevenes begrunnelser av sine rangeringer av nytten av strategier i konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*.
3. Gode lesere.
4. Råd om lesing.

I undersøkelsen er det imidlertid de to første av disse som vil tillegges størst vekt, ettersom de to konstruktene om metakognisjon utgjør en stor del av mitt forskningsmateriale.

3.7.2 Gjennomføring av intervjuet

Intervjuene ble gjennomført i etterkant av leseprøven med 15 av de 29 elevene. Elevene ble intervjuet etter tur og samtalen varte i underkant av 15 minutter. Jeg startet med å lese oppgaveteksten høyt for elevene, og ba dem deretter kommentere og begrunne sine rangeringer av lesestrategiene. Som nevnt ble intervjuene gjennomført på et eget grupperom hvor vi unngikk å bli forstyrret. Elevenes svar ble tatt opp på lydbånd og transkribert (Se vedlegg 9). Utfordringen for meg som intervjuer ble å stille klare spørsmål og unngå å stille ledende spørsmål som kunne være med å påvirke elevenes svar. Som nevnt innledningsvis, jobber jeg selv som leselærer på skolen hvor undersøkelsen ble gjennomført. Jeg opplevde at min kjennskap til elevene var med på å skape trygghet i intervjusituasjonen for meg selv og elevene. På den andre siden kan dette også ha medført at elevene ønsket å gi svar som var «sosialt akseptable». Under intervjuene opplevde jeg også viktigheten av å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål slik at jeg skulle få best mulig innsikt i elevenes metakognitive kunnskap. Garner (1992) understreker at elevers muntlige ferdigheter vil være avgjørende for hvor mye man får ut av et intervju. «Some respondents to interviews say a lot; others say very little. These two groups may know an equal amount about their reading and studying, but researchers and teachers can track only differences in telling, not in knowing. » (s241).

3.7.3 Analyse av materialet

Når resultatene fra intervjuene analyseres ønsker jeg å se på elevenes rangering og deres begrunnelser for sin rangering av hver enkelt strategi. I utgangspunktet ønsket jeg å velge intervjuobjekter ut fra deres skår på de to konstruktene, sett i sammenheng med deres skår på leseprøven. Ettersom intervjuene ble gjennomført kort tid etter leseprøven hadde jeg av praktiske årsaker ikke mulighet til å ta elevenes skår på leseprøven i betraktning. Jeg intervjuet derfor relativt mange elever med utgangspunkt i deres samlede skår på de to

konstruktene om metakognisjon. For å øke sjansene for å få en bredde i utvalget intervjuet jeg både elever som gjorde det svært bra, middels eller som oppnådde en lav skår på konstruktene. I etterkant avgrenset jeg meg til å se på fire elevintervju, ettersom de hadde profiler som var interessante i forhold til deres skår på konstruktet og leseskår, og som skilte seg fra hverandre. Avgrensningen ble også et naturlig valg på grunn av oppgavens omfang. Disse fire elevene omtales heretter som informantene, samt med fiktive navn. Noen få fellestrekk ved de 15 elevintervjuene vil likevel kort kommenteres. Når resultatene presenteres vil jeg gi fylldige sitater fra intervjuene med elevene slik at mine tolkninger kan etterprøves.

3.8 Etiske hensyn

Materialet som er samlet inn har blitt behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å spore opplysninger tilbake til enkeltpersoner i denne oppgaven. Navn på skole og elever anonymiseres. Skolen omtales som *den utvalgte skolen*. Når sensur av oppgaven foreligger makuleres materialet og lydopptakene slettes.

3.9 Begrepsvaliditet

For å kunne måle en gruppe minoritetsspråklige elevers bevissthet om bruk av strategier må begrepene operasjonaliseres. Å definere begrepet operasjonelt, vil si at man bestemmer seg for ulike indikatorer som skal regnes som tegn på et begrep. Sentrale begrep som må operasjonaliseres i denne undersøkelsen er metakognisjon og leseforståelse. Ettersom PISA-undersøkelsen utgjør en stor del av mitt forskningsmateriale, vil PISAs teoretisk definerte begreper og operasjonaliseringer av disse begrepene ligge til grunn for mitt arbeid. Det er dermed grunn til å regne en stor grad av samsvar mellom PISAs teoretiske definisjoner av begrepene og begrepene slik de har lyktes med å operasjonalisere dem. Dette gir meg et større validitetsgrunnlag til å tolke data som et uttrykk for de begrepene jeg hevder å ha operasjonalisert (Kleven, 2011c). De to konstruktene om metakognisjon representerer operasjonaliseringen av metakognisjon i PISA-undersøkelsen. Samtidig er det viktig å ha i tankene at indikatorene ikke dekker begrepene fullt og helt. Metakognisjon er et begrep som ikke er direkte observerbart. For å få et nærmere innblikk i enkelte elevers metakognitive kompetanse ønsket jeg i tillegg å intervju en gruppe elevers om deres besvarer på de to konstruktene om metakognisjon. Ved å øke antall operasjonaliseringer ved å benytte

metodetriangulering nærmer jeg meg begrepet fra flere sider, og kan kartlegge begrepet på en bedre måte.

Samtidig vil det være viktig å være oppmerksom på trusler mot begrepsvaliditeten i form av tilfeldige og systematiske målingsfeil. At PISA- undersøkelsen er utviklet for lesing med norsk som førstespråk er viktig å ha i tankene når man er på utkikk etter målingsfeil. Eksempel på en slik systematisk målingsfeil kan kanskje oppstå når minoritetsspråklige elever med svake språklige forutsetninger skal svare skriftlig på åpne oppgaver. Det er også grunn til å spørre om elever med svake språkferdigheter kan ha vansker med å forstå enkelte utsagn (items) i de to konstruktene om metakognisjon, noe som igjen kan lede til systematiske målingsfeil. Hopfenbeck (2009) stiller i sin doktoravhandling spørsmål ved hvor valide elevers svar på spørreskjema er. Hun fant at svake lesere gav mindre valide svar enn sterke lesere, ettersom elever med svake leseprestasjoner hadde lettere for å misforstå enkelte utsagn (items) i spørreskjemaet. Hun peker også på behovet for å undersøke hvor godt elever fra språklige minoriteter i Norge forstår ulike spørreskjema som blir benyttet i utdanningsforskning (s. 263).

For å sikre god reliabilitet kan man stille spørsmål ved hvilke feilkilder som kan antas å ha vært med på å påvirke resultatet. Tilfeldige målingsfeil som regnes som et reliabilitetssvikt, kan for eksempel unngås ved at flere uavhengige spørsmål inngår i målingen av samme begrepet, enten det gjelder elevers metakognisjon eller leseforståelse (Kleven, 2011c). Her drar jeg igjen fordel av å ta utgangspunkt i PISA- prøven som i stor grad sikrer at testen er reliabel i forhold til oppgavene som er gitt. Når det gjelder leseprøven, har PISA også klare retningslinjer for hvordan prestasjonene skal vurderes, selv for de åpne kortsvaroppgavene, noe som øker vurdererreliabiliteten i denne undersøkelsen. Leseoppgavene som blir gitt i PISA sikrer at elevenes leseforståelse blir testet på mange måter gjennom oppgaver av samme type og kvalitet, noe som gjør at tilfeldige feil i større grad kan unngås.

I undersøkelsens andre del måtte elevene besvare de to konstruktene om metakognisjon, samt noen få spørsmål om seg selv og egen bakgrunn. Disse spørsmålene utgjorde til sammen et kort spørreskjema. Hopfenbeck (2009) er opptatt av lengden på spørreskjema og hvor valide elevers responser på disse er. Hun skriver at tiden som er satt av til gjennomføringen av slike spørreskjema og lengden på disse, stadig tas opp til diskusjon av PISAs internasjonale ekspertgruppe for å unngå at elevene blir trøtte underveis og mister interessen, noe som igjen kan resultere i mindre valide svar. I denne undersøkelsen ble oppgavene om metakognisjon

plassert fremst i spørreskjemaet, mens de samme spørsmålene er plassert et stykke bak i spørreskjemaet i PISA 2009. Når det gjelder gjennomføringen av undersøkelsens andre del, valgte jeg også å lese instruksjonen og eksempelteksten på hvordan de to konstruktene om metakognisjon skulle løses, høyt for elevene. Jeg gav også en kort forklaring av ordene strategi og sammendrag. Dette kan være med på å øke begrepsvaliditeten ved at jeg måler det jeg faktisk sier at jeg måler. Men sammenligningen med PISA kan svekkes noe fordi PISA-elevenene ikke fikk denne typen ekstrahjelp.

3.10 Spørsmål om indre validitet

I denne studien er jeg opptatt av relasjonen mellom variablene leseforståelse (leseskår) og metakognitiv kunnskap (konstruktskår). Selv om det skulle vise seg at variablene korrelerer positivt vil det ikke dermed si at det foreligger et årsaksforhold mellom dem, jeg vil derfor være forsiktig med å trekke konklusjoner. Det vil drøftes om de er under felles påvirkning av andre variabler som ikke undersøkes i denne oppgaven. Ettersom søkelyset rettes mot språklige minoriteter, kan det stilles spørsmål ved om språklige ferdigheter kan være en av mange utenforstående variabler som kan påvirke både leseforståelsen og elevenes metakognisjon. Ved å benytte intervju som metode kan jeg få innblikk i elevenes tankeprosesser, noe som igjen kanskje kan være et viktig bidrag med tanke på årsaksforklaringer når resultatene skal tolkes. Med utgangspunkt i teori vil jeg drøfte ulike tolkningsmuligheter. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at det vil være usikkerhet knyttet til tolkningen (Kleven, 2011d).

3.11 Utvalg og representativitet

Alle elevene på 10. trinn ved den utvalgte skolen utgjør populasjonen i denne studien. De 29 elevene som valgte å delta i undersøkelsen utgjør utvalget, og er en undergruppe av populasjonen. De fire elevene som jeg velger å se nærmere på i forhold til intervjuene utgjør en undergruppe av utvalget. Et viktig spørsmål å stille seg i forhold til undersøkelsens ytre validitet er hvilke personer resultatet er gyldig for? Ettersom utvelgelsen har foregått ved hjelp av *ikke-sannsynlighetsutvalg* kan ikke utvalget regnes som representativt for populasjonen (Kleven, 2011e). Resultatene er dermed kun gyldige for selve utvalget i min undersøkelse.

3.11.1 Sammenligning med minoriteten i PISA

Som nevnt tidligere vil jeg sammenligne den utvalgte elevgruppens resultater på konstruktene om metakognisjon og korrelasjonsresultater med minoriteten i PISA 2009. I tillegg vil jeg også sammenligne den utvalgte elevgruppens resultater på leseprøven med PISA 2000. Når slik sammenligning foretas må det tas forbehold med tanke på forskjeller i undersøkelsens innhold og gjennomføring, som jeg tidligere har vært inne på. Samtidig er det viktig å være klar over at den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2000 og 2009 er to forskjellige typer utvalg. Minoriteten i PISA 2009, som jeg hovedsakelig sammenligner med, utgjør et representativt utvalg fra hele landet på litt over 300 elever fra språklige minoriteter. Alle de norske elevene som deltok i PISA- undersøkelsen i 2009 er trukket ut fra 197 forskjellige skoler i Norge. Fra hver skole blir det trukket 30 elever (Kjærnsli og Roe, 2010, s.17).

Den utvalgte elevgruppen er ikke et representativt utvalg. Dette er 29 elever fra 10A og 10B ved den samme skolen, og et stort antall av elevene har vært del av den samme skolekulturen over flere år. Det er viktig at det ikke dras slutninger fra det representative utvalget av elever fra språklige minoriteter i PISA til en vilkårlig gruppe med elever fra språklige minoriteter, som for eksempel den utvalgte elevgruppen. Felles for de to gruppene er at elevene er rundt femten år gamle og at de er valgt ut etter det samme kriteriet, nemlig at de har to foreldre som er født utenfor Norge. Innad er begge gruppene meget heterogene, både med tanke på oppholdstid i Norge, skolegang og sosial bakgrunn, for å nevne noen få faktorer.

Når jeg sammenligner den utvalgte elvgruppens gjennomsnittlige rangering av strategiene i de to konstruktene om metakognisjon med minoriteten i PISA 2009, vil jeg ikke regne ut om forskjeller mellom de to gruppene er statistisk signifikante. Dette vil ikke være relevant ettersom jeg ikke sammenligner to representative utvalg. Dersom den utvalgte elevgruppen hadde utgjort et like stort og representativt utvalg som minoriteten i PISA 2009, ville en forskjell på ca 0,3 eller mer, i de to utvalgenes gjennomsnittlige poenggivning av enkeltstrategiene, vært signifikant med 0,95 % sannsynlighet. Siden den utvalgte elevgruppen er et lite utvalg skal det uansett svært store forskjeller til for at de skal være statistisk signifikante. Som Hvistendahl og Roe (2010) skriver «Jo færre elever det er i en gruppe, og jo større spredningen er innen gruppen, jo større må forskjellen mellom dem være for at den skal være statistisk signifikant.» (s.73). Når resultatene presenteres vil jeg derfor bare se på hvor mye den utvalgte elevgruppen avviker fra det representative utvalget i PISA 2009, og jeg velger å se på forskjeller som er mindre enn 0,3 som svært små.

4 Resultater

4.1.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere mine empiriske data for å belyse problemstillingen: *Hva kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant en gruppe elever fra språklige minoriteter på 10. trinn?* Jeg vil starte med å presentere funn knyttet til den kvantitative delen av undersøkelsen. Her vil jeg vise den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige rangering av nytten av strategiene i de to konstruktene om metakognisjon og se disse i sammenheng med minoriteten i PISA 2009. Den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige skår på leseprøven vil også kort kommenteres. Videre vil jeg se på grad av samvariasjon mellom enkeltstrategiene i de to konstruktene og leseskår hos den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009. Samvariasjon mellom den utvalgte elevgruppens samlede skår på de to konstruktene og leseskår vil også presenteres. Videre vil jeg kort gjøre rede for den utvalgte elevgruppens resultater på individnivå som viser elevenes standardiserte skårverdier på leseprøven og de to konstruktene om metakognisjon. Til slutt vil jeg presentere den kvalitative delen av undersøkelsen, hvor noen hovedtendenser og funn fra fire elevintervju presenteres med utgangspunkt i sitat fra intervjuene.

4.2 Konstrukt om metakognisjon

4.2.1 Innledning

I dette delkapittelet ønsker jeg å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvordan skårer den utvalgte elevgruppen i gjennomsnitt på PISAs to konstrukt om metakognisjon sammenlignet med den språklige minoriteten i PISA-undersøkelsen i 2009?* Når jeg her presenterer resultatene er det viktig å ha i tankene at den utvalgte elevgruppen består av 29 elever på 10. trinn, mens 305 elever fra språklige minoriteter utgjør det representative utvalget fra Norge i PISA 2009. En sammenligning av de to gruppene må derfor gjøres med forbehold (jf.3.11.1). Før elevenes resultater på konstruktene om metakognisjon presenteres vil jeg kort starte med å beskrive konstruktene. Ordet «konstrukt» betyr her at det er en samlevariabel bestående av flere enkeltoppgaver.

4.2.2 Å forstå og huske en tekst

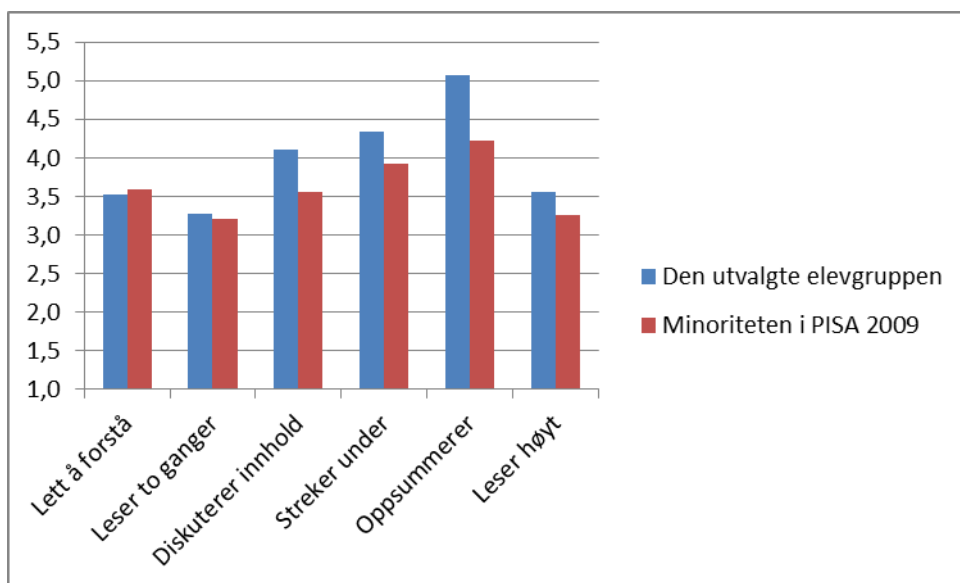
Som vist til tidligere, er spørsmålene i konstruktene *å forstå og huske en tekst* og *å skrive sammendrag av en tekst* knyttet til spesifikke lese- og læringssituasjoner. I det første konstruktet blir elevene bedt om å vurdere nytten av seks ulike strategier for *å forstå og huske innholdet i en tekst*. Strategiene er som følger:

- a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.
- b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.
- d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.
- e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.
- f) Jeg leser teksten høyt for en annen person

Elevene blir bedt om å gi hver enkelt strategi poeng fra 1-6 poeng, hvor ett poeng betyr *ikke nyttig i det hele tatt* og seks poeng betyr *veldig nyttig*.

Leseeksperter som har vært med på å utvikle de to konstruktene har blitt enige om en prioritert rangering av strategiene. Strategi *c, d og e*, regnes for å være de beste strategiene, mens strategiene *a, b, f*, regnes som mindre gode (Hopfenbeck & Roe, 2010).

4.2.3 Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier



Figur 4: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å forstå og huske en tekst», for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Figur 4 viser at *oppsummerer* rangeres høyest av strategiene i konstruktet, både hos den utvalgte elevgruppen som gir den 5,1 og minoriteten i PISA 2009 som gir den 4,2 i poenggjenomsnitt. Den utvalgte elevgruppen gir *streker under* nest høyest poenggjenomsnitt på 4,4, mens minoriteten i PISA 2009 gir den samme strategien 3,9 poeng. Strategien *diskuterer innhold* gis en høy gjennomsnittspoengsum på 4,1 av den utvalgte elevgruppen, og 3,6 poeng av minoriteten i PISA 2009. Å fokusere på de delene av teksten som er *lette å forstå*, samt *lese to ganger* gis relativt lik skår av de to gruppene. Den utvalgte elevgruppen gir strategien *leser høyt* 3,6 poeng, og skiller seg dermed fra den øvrige gruppen som vurderer den samme strategien noe lavere med 3,3 poeng.

Samlet sett viser rangeringen at de to gruppene rangerer strategiene i overensstemmelse med ekspertenes prioriterte rangering av strategiene. Resultatene viser dermed at de to gruppene skiller mellom hvilke strategier de anser som nyttige og hvilke de anser som mindre nyttige. Likevel kommer dette skillet tydeligere til uttrykk hos den utvalgte elevgruppen enn hos minoriteten i PISA.

Strategi	Den utvalgte elevgruppen	Minoriteten i PISA 2009	Differanse
Lett å forstå	3,5	3,6	0,1
Leser to ganger	3,3	3,2	0,1
Diskuterer innhold	4,1	3,6	0,5
Streker under	4,4	3,9	0,5
Oppsummerer	5,1	4,2	0,9
Leser høyt	3,6	3,3	0,3
N	29	305	

Tabell 5: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å forstå og huske en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Som det fremgår av resultatene i tabell 5 er det størst differanse mellom den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige poengsum på strategiene; *oppsummerer*, *diskuterer innhold* og *streker under* sammenlignet med minoriteten i PISA 2009. Det er dermed størst forskjell i poenggjenomsnittet på de tre strategiene som vurderes som mest hensiktsmessige av ekspertene. Denne differansen går i den utvalgte elevgruppens favør. Dersom jeg her hadde sammenlignet to like store representative utvalg (jf. 3.11.1), ville forskjellene mellom de to gruppens gjennomsnittlige poenggivning av strategien *leser høyt* ligget på grensen til å være signifikant, mens *diskuterer innhold*, *streker under* og *oppsummerer* skiller seg klart ut her, og ville vært signifikante.

4.2.4 Å skrive sammendrag av en tekst

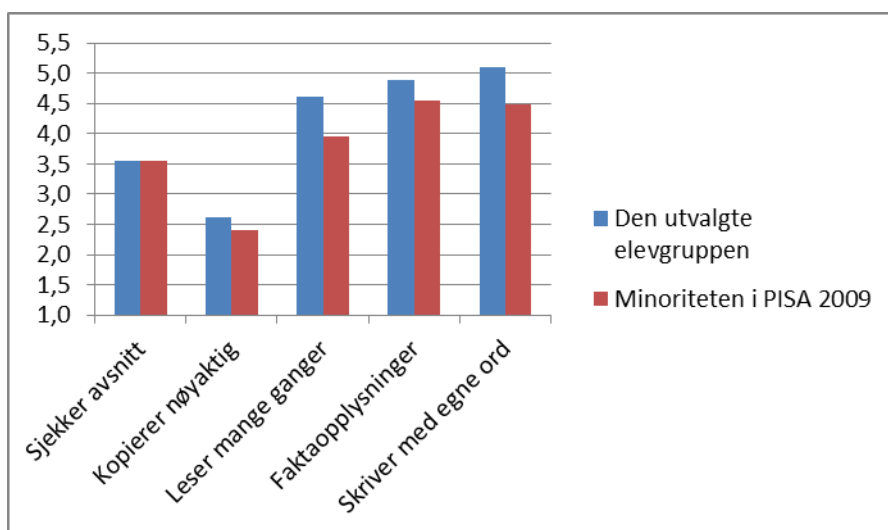
I likhet med det første konstruktet får elevene her i oppgave å vurdere nytten av ulike strategier for å kunne løse en konkret leseoppgave. Oppgaveteksten er som følger:

Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringer i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag. Hvordan vil du vurdere nytten av følgende strategier for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?

- a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.
- b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.
- c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.
- d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
- e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.

Igjen rangeres strategiene ved at elevene gir hver strategi poeng fra 1-6. I dette konstruktet har leseeksperter en tredelt prioritering av nytten av strategiene. Strategi *d* og *e* regnes som de mest hensiktsmessige strategiene, deretter kommer *a* og *c*, mens *b* regnes som den minst nyttige strategien (Hopfenbeck & Roe, 2010).

4.2.5 Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier



Figur 6: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Figur 6 viser at den utvalgte elevgruppen rangerer *skriver med egne ord* høyest av strategiene i konstruktet med 5,1 poeng, mens minoriteten gir den samme strategien 4,5 gjennomsnittspoeng. *Skriver med egne ord* og *faktaopplysninger* rangeres relativt likt med 4,5 og 4,6 gjennomsnittspoeng hos minoriteten i PISA 2009. Den utvalgte elevgruppen gir strategien *faktaopplysninger* høyere gjennomsnittspoeng på 4,9, enn den øvrige gruppen. Det er verdt å merke seg at strategien *leser mange ganger* gis høyere poenggjennomsnitt 4,6 av den utvalgte elevgruppen, til tross for at denne strategien ikke regnes som en av de beste strategiene av leseeksperterne. Minoriteten i PISA 2009 gir den samme strategien 4 poeng. *Sjekker avsnitt* vurderes forholdsvis likt av de to gruppene på rundt 3,5 poeng. *Kopierer nøyaktig* regnes som den minst hensiktsmessige strategien av begge gruppene. Strategien rangeres likevel noe høyere av den utvalgte elevgruppen 2,6 enn av minoriteten i PISA 2009 som gir den 2,4 poeng, noe som går i den sistnevnte gruppens favør.

Igjen viser resultatene at den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA er i overensstemmelse med ekspertenes prioriterte rangering av strategiene. Selv om den utvalgte elevgruppen gir de to beste strategiene *sjekker viktige fakta* og *skriver med egne ord* høyest poengskår, gir de også strategiene *kopierer nøyaktig* og *leser mange ganger*, som regnes som mindre nyttige, en høyere gjennomsnittsskår enn den øvrige gruppen. Til tross for dette viser resultatene at elevene tydelig skiller mellom hvilke strategier som er nyttige, og hvilke som er mindre nyttige.

Strategi	Den utvalgte elevgruppen	Minoriteten i PISA 2009	Differanse
Sjekker avsnitt	3,6	3,5	0,1
Kopierer nøyaktig	2,6	2,4	0,2
Leser mange ganger	4,6	4,0	0,6
Faktaopplysninger	4,9	4,6	0,3
Skriver med egne ord	5,1	4,5	0,6
N	29	305	

Tabell 7: Gjennomsnittlig rangering av nytten av strategier for «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Tabell 7 viser at det er størst skille mellom de to gruppenes gjennomsnittlige poenggivning av strategiene *leser mange ganger*, *skriver med egne ord* og *faktaopplysninger*. Poenggivningen av strategien *leser mange ganger* kan sies å gå i minoriteten i PISA 2009 sin favør, ettersom denne strategien ikke regnes som en av de mest hensiktsmessige av ekspertene. De to andre

strategiene *skriver med egne ord* og faktaopplysninger, går derimot i den utvalgte elevgruppens favør, ettersom de regnes som to av de nyttigste strategiene av ekspertene. Dersom jeg her hadde sammenlignet to like store representative utvalg (jf. 3.11.1) ville forskjellene mellom de to gruppernes gjennomsnittlige poenggivning av strategiene *sjekker avsnitt* og *kopierer nøyaktig* ikke vært signifikante. *Faktaopplysninger* ville ligget på grensen til å være det, mens forskjellen ville vært signifikante med enkeltvariablene *leser mange ganger* og *skriver med egne ord*.

4.2.6 Oppsummering

Resultatene viser at den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009 sin rangering av strategiene i de to konstruktene er i overensstemmelse med ekspertenes prioriterte rangering. Dette viser at de to gruppene i gjennomsnitt skiller mellom hvilke strategier de mener er nyttige, og hvilke som er mindre nyttige for å løse de konkrete lese- og læringssituasjonene som blir beskrevet i de to konstruktene. Likevel viser det seg at den utvalgte elevgruppen tydeligere skiller mellom hvilke strategier de mener er nyttige og mindre nyttige enn minoriteten i PISA 2009. Dette gjelder i særlig stor grad for konstruktet *å forstå og huske en tekst*.

4.3 Resultatene fra leseprøven

4.3.1 Innledning

I dette delkapittelet vil jeg kort redegjøre for den utvalgte elevgruppens skår på leseprøven. Her vil jeg ikke gå inn på enkeltoppgaver, men vil vise gjennomsnittsprestasjoner i form av prosentvis riktige svar og ubesvarte oppgaver. I tillegg vil jeg også kommentere noen generelle trekk ved resultatene. Resultatene til den språklige minoriteten i PISA 2000 vil også kort presenteres. Ettersom alle tekstene og oppgavene i leseprøven til den utvalgte elevgruppen er hentet fra leseprøven i PISA i 2000, er det nærliggende å sammenligne resultatene fra de to leseprøvene. Felles for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2000 er at de er valgt ut med utgangspunkt i at de har to utenlandsfødte foreldre, en sammenligning av resultatene vil derfor være relevant. En slik sammenligning innebærer visse forbehold. Her må det blant annet tas hensyn til at minoriteten i PISA 2000 er et større og representativt utvalg, i motsetning til den utvalgte elevgruppen (jf.3.11.1).

4.3.2 Godkjente svar og ubesvarte oppgaver

Godkjente svar Den utvalgte elevgruppen (N=29)	Ubesvarte oppgaver Den utvalgte elevgruppen (N=29)	Godkjente svar Minoriteten i PISA 2000 (N=68)	Ubesvarte oppgaver Minoriteten i PISA 2000 (N=68)
52,2	13,4	50,8	12,4

Tabell 8: *Gjennomsnittresultater i form av prosentandel godkjente svar og ubesvarte oppgaver for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2000.*

Leseprøven som den utvalgte elevgruppen besvarte, bestod av seks frigitte leseoppgaver fra PISA 2000. Gjennomsnittresultatene i tabell 8 viser at den utvalgte elevgruppen har 52,2 prosentandel rette svar på leseprøven. Resultatene på oppgavenivå viser at prosentandel godkjente svar varierer mye fra oppgave til oppgave hos den utvalgte elevgruppen (se vedlegg 10). Dette kan blant annet ses i sammenheng med tekstens vanskelighetsgrad, krav som stilles til elevenes leseforståelse og ikke minst plassering i oppgaveheftet. Av resultatene går det fram at den utvalgte elevgruppen gjennomgående presterer bedre på flervalgsoppgaver og åpne kortsvarsoppgavene enn på de åpne oppgavene i prøvesettet som krever lengre svar, med unntak av noen få oppgaver.

Gjennomsnittresultatene til den utvalgte elevgruppen viser at andel ubesvarte oppgaver ligger på 13,4 prosent. I de tre første oppgavene i leseprøven er prosentandel ubesvarte oppgaver relativt lav. Det viser seg imidlertid å være en gjennomgående høyere prosentandel ubesvarte oppgaver blant de åpne oppgavene enn blant flervalgsoppgavene. Hvistendahl og Roe (2010) påpeker at elever fra språklige minoriteter ofte har en større andel ubesvarte oppgaver enn øvrige elever. De skriver at en medvirkende årsak til dette kan være at åpne oppgaver krever at elevene formulerer skriftlige svar. Å svare på slike oppgaver krever selvstendig arbeid fra elevenes side. De kan også være mer tidkrevende enn flervalgsoppgaver. Flervalgsoppgaver kan innebære en viss risiko for gjetting (s.83). Det skjer en gradvis økning i prosentandel ubesvarte oppgaver blant den utvalgte elevgruppen i oppgavene knyttet til de tre siste tekstene i leseprøven. En slik økning mot slutten av leseprøven kan være et resultat av at elevene ikke har rukket å løse alle oppgavene. Astrid Roe (2003) skriver følgende om ubesvarte oppgaver i PISAs leseprøve:

Ubesvarte oppgaver kan si noe om at elevene ikke har rukket fram til oppgaven, og kan således være en indikasjon på lesehastighet. Ubesvarte oppgaver kan også tyde på at elevene har hoppet over en oppgave, enten fordi den har vært for vanskelig, eller fordi de rett og slett ikke har giddet å prøve seg på den. (s.17)

Tabell 8 viser også hvordan minoriteten gjennomsnittlig presterte på de samme oppgavene i PISA- undersøkelsen i 2000. Resultatene viser at minoriteten samlet sett får 50, 8 prosentandel rette svar, og 12,4 prosentandel ubesvarte oppgaver. Resultatene viser dermed at den utvalgte elevgruppen har relativt lik prosentandel godkjente svar og ubesvarte oppgaver som minoriteten i PISA 2000 på disse oppgavene. Her må man også ha i tankene at de to leseprøvene skiller seg også noe fra hverandre, når det gjelder lengde og oppgavenes ulike plassering i oppgavehefte (Jf.3.5.2). Som nevnt i metoddelen, viser resultater fra PISA-undersøkelsen at minoriteten presterte relativt likt i PISA 2000 og 2009 (Roe & Vagle, 2010).

Samlet sett viser gjennomsnittresultatene på leseprøven at den utvalgte elevgruppen svarer riktig på omtrent halvparten av oppgavene i leseprøven, mens prosentandel ubesvarte oppgaver ligger på 13,4 prosent. Andelen ubesvarte oppgaver er høyere på de åpne oppgavene enn for flervalgsoppgavene. Stigningen i prosentandel ubesvarte oppgaver mot slutten av leseprøven kan tyde på at tiden ikke strakk til. Videre viser resultatene at den utvalgte elevgruppen ser ut til å ha relativt like resultater på leseprøven som det representative utvalget i PISA 2000.

4.4 Korrelasjon mellom leseskår og skår på konstruktet om metakognisjon

4.4.1 Innledning

Det neste forskningsspørsmålet jeg ønsker å belyse, er som følger: *Korrelerer den utvalgte elevgruppens leseskår med PISAs konstrukt om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad?* Jeg vil starte med å se på samvariasjon mellom enkeltvariablene (strategiene) i konstruktene og leseskår hos den utvalgte elevgruppen og hos minoriteten i PISA 2009. Videre vil jeg se om den utvalgte elevgruppens samlede skår på de to konstruktene korrelerer med deres leseskår. Den utvalgte elevgruppen består som tidligere nevnt av 29 elever på 10. trinn, mens minoriteten i PISA 2009 er et representativt utvalg på 305 elever. Når resultatene til de to ulike utvalgene presenteres, må det her tas visse forbehold (Jf.3.11.1). Før jeg presenterer resultatene vil jeg kort forklare hva en positiv og negativ korrelasjon betyr i denne sammenhengen.

4.4.2 Å forstå og huske en tekst

En positiv korrelasjon mellom leseskår og enkeltvariabler i konstruktet vil si at det er de gjennomsnittlig sterkeste leserne som rangerer strategien høyt – eller at de svakeste rangerer den lavt. En negativ korrelasjon betyr at de gjennomsnittlig sterkeste leserne rangerer strategien lavt, eller at de svakeste rangerer den høyt. Dersom det er en variabel som ekspertene rangerer lavt, vil en negativ korrelasjon vise at det er de svakeste leserne som rangerer den høyt, eller at de beste elevene rangerer den lavt. Også dette vil være i overenstemmelse med ekspertenes antagelser.

Strategier	Korrelasjon den utvalg elevgruppen	Korrelasjon minoriteten PISA 2009
Lett å forstå	-0,27	-0,02
Leser to ganger	-0,13	-0,04
Diskuterer innhold	0,20	0,23**
Streker under	-0,10	0,24**
Oppsummerer	0,29	0,34**
Leser høyt	-0,11	0,13*

**Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå, *Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå

Tabell 9: *Korrelasjon mellom leseskår og enkeltvariabler i konstruktet «å forstå og huske en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.*

Som det fremgår av tabell 9 har enkeltvariabelen *oppsummerer* en positiv moderat korrelasjon med leseskår på 0,29 hos den utvalgte elevgruppen. *Diskuterer innholdet* korrelerer 0,20 med leseskår, og viser dermed også en relativt tydelig samvariasjon. De resterende strategiene viser en negativ korrelasjon med den utvalgte elevgruppens leseskår. *Leser to ganger*, *streker under* og *leser høyt* korrelerer svakt negativt på omkring 0,1 med leseskår. Å fokusere på de delene av teksten som er *lette å forstå* er den strategien som korrelerer mest negativt -0,27 med den utvalgte elevgruppens leseskår.

Blant den språklige minoriteten i PISA 2009 er det en positiv korrelasjon mellom leseskår og de fleste strategiene; *diskuterer innhold*, *streker under*, *oppsummerer* og *leser høyt*.

Sammenhengen er signifikant på 0,05 nivå. *Oppsummerer* korrelerer sterkest 0,34 med leseskår. *Diskuterer innhold* og *streker under* korrelerer henholdsvis 0,23 og 0,24 med leseskår. *Leser høyt* korrelerer bare svakt positivt 0,13 med leseskår. Denne sammenhengen

viser seg å være signifikant på 0,05 nivå. Å fokusere på de delene av teksten som er *lette å forstå* og *leser to ganger* korrelerer henholdsvis -0,02 og -0,04 med leseskår, noe som er et uttrykk for at det ikke er noen samvariasjon. Sammenhengen mellom leseskår og de to sistnevnte variablene er heller ikke signifikant.

En sammenligning av resultatene til den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009 viser at de tre enkeltvariablene som ekspertene rangerer høyest i dette konstruktet; *diskuterer innhold*, *streker under* og *oppsummerer* har en positiv korrelasjon med leseskår hos minoriteten i PISA 2009. Variablene *diskuterer innhold* og *oppsummerer* viser også en relativt tydelig positiv samvariasjon med den utvalgte elevgruppens leseskår. Den utvalgte elevgruppen skiller seg imidlertid fra minoriteten i PISA 2009, ved at variablene *streker under* og *leser høyt* korrelerer negativt med leseskår. At det er en negativ korrelasjon mellom strategiene og leseskår vil si at det er de svakeste leserne som rangerer disse strategiene høyest, eller at de beste leserne rangerer den lavt. De to første variablene i konstruktet *lett å forstå* og *lese to ganger* korrelerer negativt med leseskår hos begge elevgruppene. Til tross for dette er det stor forskjell på graden av korrelasjon mellom de to gruppene. *Lett å forstå* korrelerer -0,27 med den utvalgte elevgruppens leseskår, mens tilsvarende korrelasjon hos minoriteten i PISA 2009 viser seg å være ubetydelig. Siden disse strategiene regnes som dårlige, fra ekspertenes side, vil en negativ korrelasjon si at sterke lesere rangerer dem lavt eller at svake lesere rangerer dem høyt, noe som altså vil være i overenstemmelse med ekspertenes antagelser.

4.4.3 Å skrive sammendrag av en tekst

Strategier	Korrelasjon den utvalgte elevgruppen (N=29)	Korrelasjon minoriteten PISA 2009 (N= 305)
Sjekker avsnitt	0,16	0,32**
Kopiere nøyaktig	-0,20	-0,25**
Leser mange ganger	-0,03	0,15**
Faktaopplysninger	0,23	0,45**
Skriver med egne ord	-0,28	0,34**

**Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå, *Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå

Tabell 10: *Korrelasjon mellom leseskår og enkeltvariabler i konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.*

Tabell 10 viser at *faktaopplysninger* korrelerer 0,23 med leseskår blant den utvalgte elevgruppen. Mer påfallende er det at variabelen *skriver med egne ord*, som ekspertene vurderte som en god strategi, korrelerer negativt -0,28 med leseskår. *Leser mange ganger* korrelerer svakt negativt -0,03 med leseskår på leseprøven. En tydeligere negativ korrelasjon på -0,20 finner man mellom variabelen *kopierer nøyaktig* og den utvalgte elevgruppens leseskår. En korrelasjon på 0,16 viser at det er en veldig lav grad av samvariasjon mellom *sjekker avsnitt* og den utvalgte gruppens leseskår.

Hos minoriteten i PISA er det kun *kopierer nøyaktig* som korrelerer negativt -0,25 med leseskår. De andre fire variablene i konstruktet viser en positiv samvariasjon med leseskår. Graden av korrelasjon varierer i stor grad fra *leser mange ganger* som viser tendens til en viss samvariasjon (0,15), *sjekker avsnitt* som viser en høyere grad av korrelasjon (0,32), *til sjekker viktige fakta* (0,45) og *skriver med egne ord* som viser en tydeligere positiv samvariasjon (0,34) med leseskår. Korrelasjonen mellom leseskår og variablene i konstruktet er alle signifikant på 0,01 nivå.

En sammenligning av de to gruppene viser at alle strategiene som regnes som de beste av leseeksperterne korrelerer positivt med leseskår hos minoriteten i PISA 2009. Det mest påfallende med resultatene til den utvalgte elevgruppen, er som nevnt at variabelen *skriver med egne ord* korrelerer negativt med leseskår med -0,28. Denne strategien regnes som en av de beste, sett fra ekspertenes side, og en negativ korrelasjon vil dermed si at de svakeste leserne rangerer strategien høyt – eller at de beste leserne rangerer den lavt. Resultatet står i kontrast til tilsvarende korrelasjonen hos de språklige minoritetene i PISA 2009 som viser en tydelig, positiv korrelasjon på 0,34. *Kopiere nøyaktig*, som regnes som den minst gunstige strategien av ekspertene, har en relativt tydelig, negativ korrelasjon med leseskår hos begge gruppene. Informantenes uttalelser fra intervjuene kan være med å belyse denne mangelen på samvariasjon.

4.4.4 Korrelasjon mellom leseskår og samlet skår på konstruktene

At det er en positiv korrelasjon mellom elevenes resultater på den totale rangeringen av lesestrategiene og deres leseskår, innebærer at elever som har god forståelse for hvilke lesestrategier som er nyttige og mindre nyttige, også har en tendens til å skåre høyt på leseprøven. Det betyr også at elever som skårer lavt på strategioppgavene har en tendens til å

skåre lavt på leseprøven. Dersom resultatet varierer i hver sin retning blir utfallet en negativ korrelasjon. Det vil si at elever som skårer høyt på den totale rangeringen av lesestrategiene, skårer lavt på leseprøven – og omvendt. En nullkorrelasjon betyr at det ikke er samvariasjon mellom variablene

Konstrukt	Korrelasjon den utvalgte elevgruppen (N=29)
<i>Forstå og huske</i>	0,00
<i>Sammendrag</i>	-0,12

Tabell 11: *Korrelasjon mellom leseskår og samlet skår på konstruktene «å forstå og huske en tekst» og «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen.*

Som nevnt i metoddelen, regnes elevenes totalskår på konstruktet ut i fra en prioritert rangeringsordning som er satt av leseeksperter (jf.3.4.1). Tabell 11 viser at det er ingen korrelasjon (0,00) mellom den utvalgte elevgruppens samlede skår på konstruktet *å forstå og huske en tekst* og deres leseskår. Konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer derimot svakt negativt (-0,12) med leseskår. Dette står i kontrast til resultatene hos den språklige minoriteten i PISA 2009, hvor det har vist seg å være en signifikant og positiv korrelasjon mellom leseskår og samlet skår på de to konstruktene. At det er en positiv korrelasjon vil si at jo mer positive verdier elevene får på leseskår, jo likere rangerer elevene strategiene med ekspertene. Resultatene til minoriteten i PISA 2009 viser også at konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer enda høyere med leseskår enn konstruktet *å forstå og huske en tekst* (Hvistendahl og Roe, 2011), (Se vedlegg 1).

4.4.5 Oppsummering

Resultatene viser at korrelasjon mellom leseskår og enkeltstrategier i de to konstruktene er tydeligere hos minoriteten i PISA 2009 når det gjelder negativ korrelasjon med de «dårlige» strategiene og positiv korrelasjon med de «gode strategiene». Det vil si at de beste leserne har en klar tendens til å rangere strategiene «riktig» hos minoriteten i PISA 2009. Hos de utvalgte elevene skiller enkelte resultater seg ut ved at det noen ganger er de svakeste leserne som er

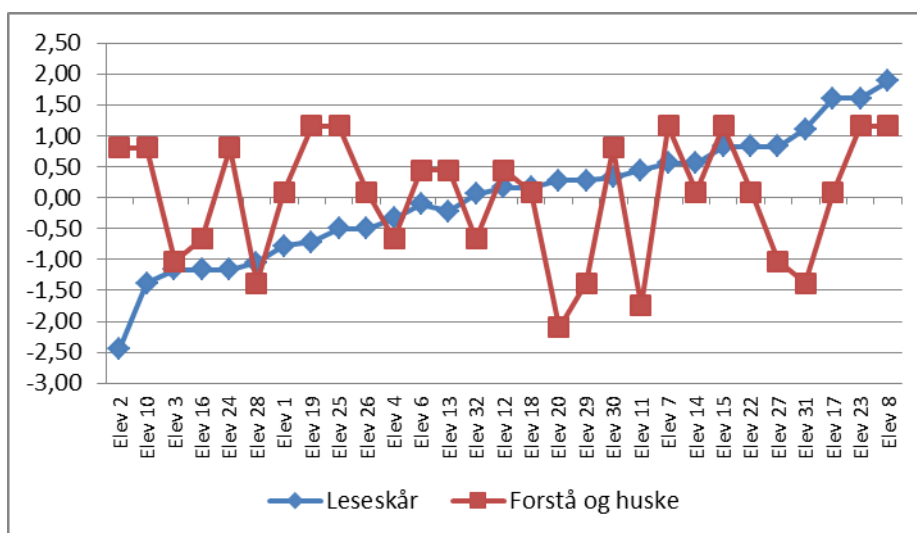
best til å rangere strategiene – eller at de beste leserne rangerer dem «galt». Den samlede skåren på konstruktet *å forstå og huske en tekst* viser en nullkorrelasjon med leseskår hos den utvalgte elevgruppen, mens konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer svakt negativt.

4.5 Resultater på individnivå

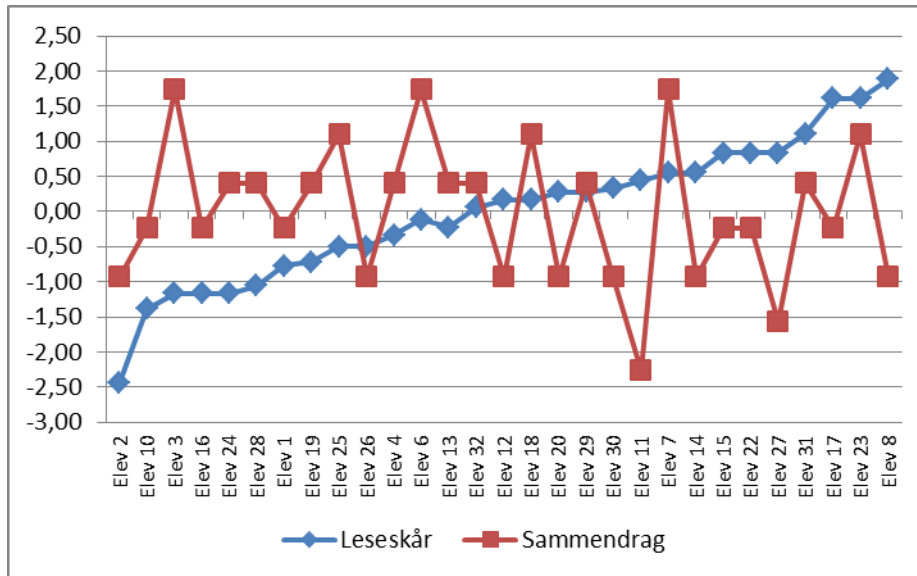
4.5.1 Innledning

I dette delkapittelet vil jeg presentere den utvalgte elevgruppens leseskår og samlet skår på de to konstruktene om metakognisjon på individnivå. Resultatene er standardisert til et gjennomsnitt på 0 med standardavvik 1, noe som gjør det mulig å se de enkelte elevenes relative styrker og svakheter i forhold til gjennomsnittet i den utvalgte elevgruppen både når det gjelder metakognisjon og leseskår.

4.5.2 Standardiserte skårverdier



Figur 12: Standardiserte skårverdier på leseprøven og samlet skår på konstruktet «å forstå og huske en tekst» Den utvalgte elevgruppens gjennomsnitt er 0, standardavvik=1.



Figur 13: Standardiserte skårverdier på leseprøven og samlet skår på konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst» for den utvalgte elevgruppen. Den utvalgte elevgruppens gjennomsnitt er 0, standardavvik=1.

De to figurene presentert ovenfor viser de 29 elevenes standardiserte skårverdier på leseprøven og samlet skår på de to konstruktene. Standardavviket forteller noe om spredningen i den utvalgte elevgruppen. Ved å benytte standardavvik som måleenhet kan man se hvordan enkeltresultater ligger plassert i forhold til gjennomsnittet (Kleven, 2011b).

Omtrent to tredeler av elevene befinner seg innenfor ett standardavvik fra 0 i positiv eller negativ retning. Den resterende tredelen av elevene befinner seg enten blant de 16 % prosent sterkeste eller de 16 % svakeste elevene. De av elevene som har positive verdier, ligger over det totale gjennomsnittet, mens de elever som har negative verdier, ligger under gjennomsnittet. Elever som skårer mer enn ett standardavvik over eller under gjennomsnittet på leseprøven eller de to konstruktene om metakognisjon er blant de beste eller dårligste til å rangere lesestrategiene i overenstemmelse med ekspertene i dette utvalget.

I figur 12 og 13 er elevene sortert etter skår på leseprøven, fra lavest til høyest. Ved å presentere elevenes leseresultater i stigende rekkefølge, kan det være lettere å sammenligne resultatene med elevenes skår på de to konstruktene, samt se om noen tendenser gjør seg gjeldende. Figurene illustrerer at det er stor spredning i elevenes resultater både på leseskår og på de to konstruktene om metakognisjon. Det viser seg at det er større spredning i elevenes resultater på konstruktet *å forstå og huske en tekst*, enn i konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*. Elev 2 oppnår for eksempel svakest leseskår av elevene i den utvalgte elevgruppen og ligger omtrent 2,5 standardavvik under gjennomsnittet. Elevenes konstruktsskår på *å forstå*

og huske en tekst ligger nærmere ett standardavvik over gjennomsnittet, mens konstrukskåren på *å skrive sammendrag av en tekst* ligger nærmere ett standardavvik under gjennomsnittet. Elev 8 oppnår høyest leseskår blant de utvalgte elevene og ligger nærmere to standardavvik over gjennomsnittet. Eleven ligger i overkant av ett standardavvik over gjennomsnittet på konstruktet *å forstå og huske en tekst*, og omtrent ett standardavvik under gjennomsnittet på *å skrive sammendrag av en tekst*.

Ved at resultatene presenteres på denne måten er det også lettere å se om det er noen forskjell mellom svake og sterke lesere når det gjelder deres skår på de to konstruktene. For å illustrere at resultatene er sammensatt vil jeg her kort kommentere resultatene til de fire elevene som jeg intervjuet. Disse elevene vil jeg komme tilbake til i det påfølgende delkapittelet. Som vi ser av figur 12 og 13 presterer flere av elevene som har relativ lav leseskår høyt på ett eller begge konstruktene om metakognisjon. Elev 25 (Johanna) er et eksempel på dette. Eleven ligger mer enn ett standardavvik over gjennomsnittet på begge konstruktene, mens leseskåren ligger omtrent et halvt standardavvik under gjennomsnittet. Elev 6 (Melike) ligger så vidt under gjennomsnittet på leseskår, mens hun ligger et halvt standardavvik over gjennomsnittet på konstruktet *å forstå og huske en tekst* og mer enn 1,5 standardavvik over gjennomsnittet på konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*. Det motsatte viser seg også å være tilfelle, nemlig at enkelte av elevene som oppnår god leseskår har lav skår på konstruktet *å forstå og huske en tekst*. Elev 11 (Emira) ligger for eksempel et halvt standardavvik over gjennomsnittet på leseskåren, mens hun ligger mer enn 2 standardavvik under gjennomsnittet på «å skrive sammendrag av en tekst». Enkelte elever har høy skår på både leseprøven og ett eller begge konstruktene om metakognisjon. Elev 23 (Josef) er et eksempel på dette. Han ligger mer enn 1,5 standardavvik over gjennomsnittet på leseprøven og ett standardavvik over gjennomsnittet på begge konstruktene om metakognisjon. Grafene illustrerer dermed at sammenhengen mellom elevenes resultater på leseskår og elevenes skår på de to konstruktene er svært sammensatt, og at dette kan forklare den svake korrelasjonen og null-korrelasjonen mellom leseskår og konstruktene. Tilsvarende grafer for minoritets elevene i PISA ville vist at de to linjene varierte mer «i takt» enn de gjør for den utvalgte elevgruppen.

4.6 Presentasjon av fire elevintervju

4.6.1 Innledning

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn og tendenser fra fire elevintervju for å få nærmere innblikk i undersøkelsens overordnede problemstilling: *Hva kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant elever fra språklige minoriteter på 10. trinn?* Jeg vil starte med å presentere de fire informantene og deres resultater. Deretter vil jeg vise til informantenes utsagn fra elevintervjuene. Denne presentasjonen følger den samme strukturen som intervjuguiden: 1. *Elevenes begrunnelser av sine rangeringer av nytten av strategier i konstruktet «å forstå og huske en tekst».* 2. *Elevenes begrunnelser av sine rangeringer av nytten av strategier i konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst».* 3. *Gode lesere* 4. *Råd om lesing.*

4.6.2 En kort presentasjon av informantene

Informantene består av en gutt, Josef, og tre jenter, Emira, Johanna og Melike. Emira og Josef kom begge til Norge da de var 5 år gamle og har bodd i landet de siste 10 årene. Felles for dem er at de snakker arabisk hjemme mesteparten av tiden. Johanna ble i likhet med de to andre født i et annet land. Hun kom til Norge i en alder av 12 år, og har dermed bare bodd de tre siste årene i Norge. Johanna snakker for det meste somalisk hjemme med familien sin. Melike er født i Norge, men snakker tyrkisk hjemme mesteparten av tiden.

4.6.3 Informantenes resultater

Strategi	Josef	Emira	Johanna	Melike
Lett å forstå	3	5	2	3
Leser to ganger	3	2	3	4
Diskuterer innhold	5	2	6	5
Streker under	5	2	5	4
Oppsummerer	6	3	5	5
Leser høyt	2	4	3	2

Tabell 14: *Informantenes rangering av strategier i konstruktet «å forstå og huske en tekst».*

Strategi	Josef	Emira	Johanna	Melike
Sjekker avsnitt	3	4	2	3
Kopierer nøyaktig	1	5	2	1
Leser mange ganger	5	4	3	4
Faktaopplysninger	5	5	4	5
Skriver med egne ord	6	4	6	5

Tabell 15: Informantenes rangering av strategier i konstruktet «å skrive sammendrag av en tekst».

Elev	Elevnummer	Leseskår	Forstå og huske	Sammendrag
Emira	Elev 11	62	11	25
Josef	Elev 23	83	100	88
Johanna	Elev 25	45	100	88
Melike	Elev 6	52	78	100

Tabell 16: Informantenes prosentvis riktige svar på leseprøven og prosentvis riktige svar på konstruktene «å forstå og huske en tekst» og «å skrive et sammendrag av en tekst».

I tabell 16 oppgis reelle skårverdier i form av prosentandel riktige svar (p-verdier) og prosentandel i overenstemmelse med ekspertene, og ikke standardiserte skårverdier som i figur 12 og 13 (jf.4.5.2). Elevenes totalskår på de to konstruktene om metakognisjon er beregnet med utgangspunkt i ekspertenes prioriterte rangering (jf. 3.4.1). Som det fremgår av tabellen har elevene ulike profiler. Emira presterer over gjennomsnittet på leseskår, og presterer svakt på begge de to konstruktene. Josef skårer høyt på leseprøven, og får alt rett på konstruktet *å forstå og huske en tekst* og høy skår på konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*. Johanna oppnår lav skår på leseprøven. I likhet med Josef får hun alt riktig på konstruktet *å forstå og huske en tekst* og høy skår på konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*. Melike har høy skår på begge konstruktene, mens hun skårer rundt middels på leseprøven.

4.6.4 Informantenes begrunnelser for sine rangeringer av strategier i *å forstå og huske en tekst*

I teksten under presenteres elevenes begrunnelser for nytten av ulike strategier for *å forstå og huske en tekst*. Underveis i teksten oppgir jeg hvilke poeng elevene gir de ulike strategiene, dette gjøres ved at tallet settes i parentes før eller i elevenes utsagn.

Jeg innledet intervjuet ved å lese det første utsagnet for elevene; *Jeg konsentrerer meg om delene av teksten som er lette å forstå*. Deretter ba jeg elevene begrunne sin rangering av strategien. Emira (5) gav uttrykk for at hun opplevde dette som en nyttig strategi: *Eh, fordi,*

eh, liksom det er bedre å lese de om igjen og om igjen de lette tingene, sånn at man ikke sliter etter hvert med de vanskelige. Hun forklarer videre: *Fordi, liksom hvis jeg starter med det vanskelige først, da blir det sånn der vanskeligere å kunne forstå teksten.* Et lignende svar er å spore hos Melike (3), til tross for at hun gir strategien noe lavere poeng. Josef (3) på sin side, gir uttrykk for at nytten av strategien avhenger av hvilken tekst han skal lese: *Fordi det kan hjelpe av og til for noen tekster.* Johanna (2) gir strategien lavest poeng av alle informantene. *Ja, fordi hele teksten det kan hende at det som er lett å forstå er ikke liksom det viktigste i teksten, så det er ikke bare å ta de som er lette, men prøv å forstå hele teksten,* svarer Johanna.

Den påfølgende strategien i konstruktet er hvorvidt elevene opplever å *lese raskt igjennom teksten to ganger* som en nyttig strategi. To av informantene knytter det til lesehastigheten og påpeker at det kan være hensiktsmessig å senke lesetempoet. *Fordi, man kan glemme teksten etter to ganger, fordi hvis man leser raskt, og noen ganger er det bedre å lese teksten en gang og sakte og rolig, sånn at du forstår det ordentlig,* sier Melike (4). Til tross for dette utsagnet gir hun likevel strategien et relativt høyt poeng. På det samme spørsmålet svarer Josef (3): *Fordi, i stedet for å lese gjennom det to ganger raskt, så kan du bare lese gjennom en gang treigst så har du skjønt det.* Emira (2) svarer at hun ikke pleier å lese teksten mer enn en gang, og utdyper ikke svaret utover dette. Johanna (3) ser på sin side hvordan denne strategien kan være nyttig: *Jeg tror det er nyttig å skumlese lite gran, to eller tre ganger.* Hun forklarer videre: *Liksom først du trenger ikke å lese hver setning, men prøve å forstå avsnittene og lese overskriftene, det det handler om, og etter hvert lese sånn vanlig.* Johanna viser her til hvordan man som leser kan skaffe seg en oversikt over tekst før man leser teksten grundigere. Som jeg var inne på i teorikapittelet er dette i overensstemmelse med hva gode lesere gjør.

Den neste strategien i konstruktet er som følger: *Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.* Emira (2) skiller seg fra de andre elevene ved å gi denne strategien lav skår, og begrunner sin rangering med at hun selv ikke pleier å diskutere tekster med andre. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor hun ikke pleier å bruke strategien, svarer eleven at det ikke hjelper henne. De øvrige informantene fremhever dette som en viktig strategi. Melike (4) svarer: *Vi alle mennesker har jo alle ulike synspunkter om teksten, det er mye bedre å høre fra andre også, da forstår man teksten mye bedre.* Hun sier også at dette er en strategi som hun har erfaring med fra undervisningen:

Ja, vi har begynt med sånn i samfunnsfagstimen, da forstår jeg mye bedre. Vi leser en tekst, så deler hun oss i tre grupper, nei fire, fem grupper, så snakker vi om hva det handler om, og leser teksten på nytt igjen, da forstår man mye bedre.

Johanna (6) rangerer denne strategien høyt, hun understreker viktigheten av å kunne diskutere teksten med andre for å sikre sin egen forståelse av teksten: *Ja, det der syns jeg det er viktig fordi det kan hende at du har misforstått teksten.* Hun forklarer videre: *Ja, jeg syns det meste jeg forstår når vi diskuterer..liksom hva teksten egentlig handler om, hva som er poeng med dette.*

Josef (5) er heller ikke i tvil om hvorfor det kan være nyttig å diskutere teksten med andre, og han formidler svaret sitt med stor overbevisning:

Jeg har prøvd det selv, og det hjelper! Fordi hvis ingen andre har skjønnet det og du prøver å beskrive det, så vil du skjønne det neste gang du leser det enda mer, fordi, ja. Det hjelper deg fordi du kan tenke på ting selv mens du snakker, og ja, og så kanskje de spør deg et spørsmål du ikke har tenkt på. Da vil du prøve å finne det svaret neste gang du leser.

Det neste spørsmålet er hvorvidt elevene opplever å sette strek under viktige deler av teksten som en nyttig strategi. Johanna (5) fremhever dette som en effektiv og tidsbesparende strategi: *Fordi at det kan hende det hjelper deg med å huske det som var viktigste i teksten, så det er lurt å sette under at. Du trenger ikke å bruke veldig mye tid på det du har lest, og syns det var viktig og lete etter igjen.* Emira (2) på sin side gir uttrykk for at hun ikke benytter denne strategien og at hun heller prøver å huske innholdet: *Jeg pleier ikke å skrive strek i teksten, liksom jeg prøver å huske det i stedet for å tegne det, eller sette strek i boka.* De to siste informantene gir uttrykk for at de benytter denne strategien til å streke under deler av teksten som de ikke forstår. Melike forteller (4):

Jeg gjør det av og til da, eller, jeg gjør det ikke hele tiden akkurat, men jeg bruker det når det kommer noen vanskelige ord. Det er bra. Så har jeg ordbok også i sekken, jeg pleier sjelden å bruk den, men det er bra egentlig, liksom, hvis ikke jeg forstår de vanskelige ordene.

Josef (5) svarer: *For hvis du setter strek under de viktige delene og du ikke har forstått, så kan du lese på nytt de viktige delene og prøve å skjønne det, og da vil du kanskje skjønne hele teksten.*

Å oppsummere teksten med egne ord er neste strategi som danner utgangspunktet for samtalen. Her trekker flere av informantene inn at bruk av denne strategien viser en forståelse for teksten. Melike (5) sier det på følgende måte: *Fordi når man lager med egne ord, så vet*

man at man har forstått teksten, ja, og det er mye lettere å oppsummere det da. Josef (6) er også tydelig på dette: *Fordi hvis du gjør det, så betyr det at du har skjønt det.* Johanna (5) vekter også denne strategien høyt. Emira (3) gir uttrykk for at strategien kan være til hjelp når hun skal lære teksten utenat. *Jeg pleier å gjøre det noen ganger, så det blir sånn enklere å pugge etter hvert,* forteller Emira.

Den siste strategien i konstruktet var hvorvidt de ser nytten av å *lese teksten høyt for en annen person*. Melike (2) gir uttrykk for at hun ikke opplever dette som en nyttig strategi: *Fordi jeg ikke gjør det så ofte, men jeg gjør det foran klassen.* På oppfølgingsspørsmål fra læreren om høytlesning hjelper henne til å huske og forstå innholdet begrunner hun svaret videre: *Nei, jeg liker ikke å lese høyt, så nervøsiteten gjør at, ja, jeg glemmer teksten noen ganger.* Johanna (3) poengterer at en slik strategi kan gi øvelse i høytlesning men at dette i mindre grad er en hensiktsmessig strategi for å forstå innholdet i teksten: *Jeg forstår ganske mye, men best..når jeg leser stille, når jeg leser for meg selv, men det er bare at ja, for at lesetrening.* Josef (2) opplever heller ikke dette som en nyttig strategi. *Det hjelper ikke meg,* svarer Josef bestemt. Hvorfor han opplever det slik, gir han i denne omgangen ikke noe svar på. Emira (4) skiller seg fra de andre ved at hun i større grad opplever dette som en nyttig strategi: *Jeg pleier å lese bøker for søsknene mine av og til.* På oppfølgingsspørsmål fra læreren om hvorfor hun opplever dette som en nyttig strategi, svarer eleven: *Jeg vet ikke, det bare hjelper meg.*

4.6.5 Informantenes begrunnelser for sine rangeringer av strategier i konstruktet å skrive sammendrag av en tekst

I det andre konstruktet blir elevene bedt om å begrunne hvor nyttige ulike strategiene er for å skrive et sammendrag. Den første strategien lyder som følger: *Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg at hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.* Gjennom Emiras (4) svar kommer det frem at hun trolig har misforstått spørsmålet. *Dekket, hva er det..?* Som intervjuer forsøkte jeg å forklare strategien for eleven, til tross for dette gav hun likevel uttrykk for at hun ikke forstod strategien: *Jeg vet egentlig ikke, jeg bare gav den 4.* Både Johanna (2) og Melike (3) vurderer dette til å være en mindre nyttig strategi og begrunner det med at sammendrag dreier seg om å trekke ut relevant informasjon fra teksten. *Sammendrag det handler jo egentlig om det viktigste, ikke hele teksten, så det er ingen vits å skrive om hvert avsnitt, så derfor jeg valgte en toer,* forteller Johanna. Videre trekker hun inn lærerens vurdering i sitt resonnement: *Og hvis du for eksempel du hadde,*

læreren hadde sagt at du skulle skrive en sammendrag og du skrev det om hvert avstand det ville hadde vært lav måloppnåelse. Josefs (3) svar på det samme spørsmålet er av den mer praktiske sorten: *Det tar for lang tid.*

Neste strategi hvor elevene må begrunne sin poenggivning er; *jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.* Her skiller Emiras (5) svar seg fra de andre informantene ved at hun opplever avskrift som en nyttig strategi. *Det høres sånn mye bedre ut med de setningene i boka, enn de jeg skriver, så jeg bare tar de fra boka,* svarer Emira. De øvrige elevene gir den samme strategien svært lave poeng og begrunner dette med at det er bedre å skrive med egne ord. *Det er mye bedre å skrive med egne ord enn å ta fra boka, for da lærer man ikke noe av det,* svarer Melike (1). Johanna (2) svarer på tilsvarende vis: *Det handler ikke om å kopiere av, men det at du forstår og klarer å fortelle med egne ord og si det som er viktigste.* Josef (1) er også i overensstemmelse med Melike og Johanna: *Fordi, det viser ikke at du har skjønnet det, det viser bare at du kopierer rett inn.*

Før jeg skriver sammendraget leser jeg teksten så mange ganger som mulig, er neste strategi som elevene blir bedt om å begrunne sin rangering av. Josef (5) fremhever dette som en viktig strategi for å sikre sin egen forståelse av teksten:

Fordi, jo mer du leser den, jo mer vil du skjønne. Første gang du leser vil du kanskje bare forstå første delen, så andre gang trenger du ikke å konsentrere deg om den første delen, så du skjønner litt mer i den andre, og så fortsetter du sånn.

Johanna (3) sier også at hun mener dette er en nyttig strategi dersom forståelsen svikter. Hun sier: *det kan hende at det kan hjelpe deg å forstå hvis du sliter med å forstå teksten.* Emira (4) reflekterer også omkring hvorfor hun vurderer dette som en nyttig strategi: *For å få med de derre viktigste faktaene, så ikke jeg skal gå glipp av de, de viktigste tingene.* På spørsmål om det er andre grunner til at hun leser teksten mange ganger viser hun til betydningen av tekstens vanskelighetsgrad. *Hvis det er vanskelig tekst så pleier jeg alltid å lese flere ganger,* forklarer Emira. Melike (4) begrunner sin poenggivning ved å si at å lese teksten flere ganger kan gi økt forståelse: *For å få mine egne tanker, og det gjør at man lettere kan skrive et sammendrag når man vet godt om, hva det handler om.*

Videre ble elevene bedt om å begrunne sin rangering av strategien; *jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.* Dette er gjennomgående en strategi elevene er opptatt av. Melike (5) svarer slik: *Det gjør at sammendraget blir mye bedre og jeg ser om de viktigste tingene er der.* Johanna (4) formulerer seg slik: *En del av*

sammendraget skal være fakta. Emira (5) påpeker at det er dette sammendrag hovedsakelig dreier seg om: *Ja, fordi, det skal handle om mest mulig fakta, ja, så prøver jeg alltid å ta med de viktigste tingene.* Josef (5) formulerer seg kortfattet: *Fordi, man må jo ha med det viktigste.*

Det siste spørsmålet i konstruktet er hvorvidt elevene *leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene, for så å skrive sammendraget med egne ord.* Igjen er dette en strategi som rangeres høyt av informantene. Det kan se ut til at enkelte av informantene i noen grad har misforstått spørsmålet. Dette kommer til uttrykk ved at elevene gjennom sine resonnement viser at de er opptatt av vanskelige ord eller parti i teksten når de snakker om å streke under i teksten, og ikke nødvendigvis de viktigste setningene slik utsagnet er formulert. Dette kommer blant annet til uttrykk når Melike (5) uttaler seg om strategien:

Jeg har ikke akkurat brukt den, men jeg syntes det var en bra strategi. For liksom, lese teksten, putte strek, så kan du skrive sammendraget, og så kan du, hvis du har for eksempel en ordbok, så kan du sjekke hva et ord betyr, så du kan både skrive og forstå hva de ordene betyr.

Johanna (6) snakker om viktige ord heller enn setninger, og også hun nevner vanskelige ord. *Samtidig mens du leser så setter du understrek de viktigste ordene og de vanskelige ordene,* forklarer Johanna. Videre forteller hun at hun ved å streke under vanskelige ord senere kan få hjelp av læreren til å få oppklart de delene av teksten hun ikke forstår: *fordi du har helt klar hva du forstår og hva du ikke forstår når du setter understrek ordene.*

Josef (6) retter først fokuset mot å skrive teksten med egne ord. *Fordi, når du skriver med egne ord så betyr det at du har skjønt den,* forklarer Josef. Ettersom to strategier nevnes i dette utsagnet, får eleven også oppfølgingsspørsmål om han pleier å sette strek under de viktigste setningene, hvorpå han svarer:

Ja, hvis den er for vanskelig, hvis teksten handler om ting jeg ikke skjønner, så bare setter jeg på det jeg tror er viktigst, og så skriver jeg det ned, og så sjekker jeg om jeg kan skrive det med egne ord. Når jeg skriver det med egne ord, så vil jeg skjønne det lettere.

Til tross for at Emira (4) rangerer denne strategien relativt høyt, gir hun i begrunnelsen uttrykk for at dette ikke er en strategi hun bruker. *Jeg pleier ikke å sette strek, jeg pleier alltid å huske det og sånn, og så skrive det fra boka til sammendraget,* svarer Emira.

4.6.6 Gode lesere

Jeg stilte også elevene spørsmål om hva som kjennetegner gode lesere. *Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?* På denne måten håpet jeg å få innblikk i hvilken innsikt elevene har om hva lesing innebærer. Samtidig ønsket jeg å se om elevene nevnte strategier i sine beskrivelser av den gode leseren.

Melike beskriver den gode leseren slik: *At den personen kan mange ord, kan lese ordentlig uten å på en måte stoppe da, ja, har erfaring til å lese godt, forstå godt.* Utsagnet uttrykker at informanten både er opptatt av ordforråd, leseflyt og forståelse. I likhet med Melike er også Johanna opptatt av forståelsesaspektet, samt ordforrådet i sin beskrivelse av den gode leseren:

Det er veldig mye, ved å forstå teksten veldig godt, det med høytlesing, det å kan gi ord, ordforråd og alt det der. Så jeg tror det å være god leser er det å forstå teksten. Ved at du kan ordene, at du kan forklare ordene med dine egne ord.

Emira er også opptatt av forståelsen: *At han kan gjenfortelle det han leser og forstår det fort og sånn, og så kan lese det bra og sånn.* Josef svarer følgende: *At han skjønner det han leser. At han har nok erfaring med lesing til at når han leser en tekst, selv om den er litt vanskelig så kan han skjønne det, hva den handler om.* Videre viser Josef til lesehastighet: *at de kan lese litt fort og fortsatt skjønne mye av innholdet.* Ordet strategi nevnes ikke eksplisitt av informantene, men Emira påpeker at gode lesere kan gjenfortelle teksten.

Til tross for at jeg i denne undersøkelsen avgrenser meg til å presentere fire elevintervju vil jeg likevel her peke på et felles trekk ved de 15 elevintervjuene. Hele 14 av 15 elever nevnte forståelsesaspektet ved lesingen da jeg stilte dem dette spørsmålet i intervjuet.

4.6.7 Råd om lesing

Avslutningsvis stilte jeg elevene følgende spørsmål: *Hva kan en 10. klassing gjøre for å bli bedre til å lese?* Melike påpeker at lesestoffet bør være av interesse:

Ved å begynne å lese faktabøker eller bøker som interesserer den personen, det gjør at, ja. Sånn var det med meg også, jeg likte ikke å lese, men så begynte jeg å lese sånn kvinner fra Afrika, nei, Afghanistan, at de ble solgt av foreldrene sine og sånn, det interesserer meg. Nå leser jeg boken tusen skinnende stråler.

Johanna viser til flere strategier i sitt resonnement: *Det å prøve å diskutere om teksten, høytlesing, prøve å forklare med dine egne ord.* Emira har også råd å komme med: *Lese flere bøker, og prøve å lese høyt for noen andre, og gjenfortelle den han leser hele tida.* I likhet

med Emira er Josef også opptatt av mengdelesing, hans råd lyder slik: *Lese flere bøker, selv om det er kjedelig. Lese igjennom tekster han synes er kule, det trenger ikke å være bøker, men liksom aviser, nyheter, eller statuser.* Videre poengterer Josef at det er lurt å øve seg på å lese høyt når man har sjansen:

Hvis du skal trene på å lese så hjelper det å lese høyt fordi når du går i skolen så kan de be deg om å lese høyt, men hvis du bare leser inni deg, så vil du ha vansker med å lese høyt, så man må trene på det og, men hvis du skal lese for å skjønne teksten, det hjelper deg ikke. Det er han andre som hører på teksten som skjønner den bedre fordi, ja, han trenger bare høre etter, mens jeg må lese.

4.7 Oppsummering

Sitatene fra intervjuene om informantenes tanker omkring strategier knyttet til de to konstruktene om metakognisjon viser at elevene er reflekterte i forhold til sin poenggivning, og at de fleste informantene i stor grad gir begrunnelser for sine valg. Hvorvidt de ulike strategiene oppleves som nyttige varierer noe fra elev til elev. Emira skiller seg mest fra de tre andre informantene ved sin poenggivning. Hun har et mindre tydelig skille mellom hvilke strategier hun regner som nyttige og hvilke hun regner som mindre nyttige. Et eksempel på dette er at hun rangerer *kopierer nøyaktig* og *faktaopplysninger* like høyt, med 5 poeng. Emira gir uttrykk for at det er bedre å kopiere setninger direkte fra boka, ettersom de høres bedre ut enn setninger hun selv formulerer. Emiras begrunnelser skiller seg også i noen grad fra de andre informantene, ved at hun knytter sin poenggivning til hvor ofte hun selv tar i bruk strategiene, og ikke nødvendigvis hvor nyttige hun anser dem for å være. Melike, Johanna og Josef viser gjennom sine begrunnelser at de har et klarere skille i sin oppfatning av hvilke strategier de regner som nyttige og mindre nyttige, samt hvorfor de opplever det slik. Til tross for at noen strategier regnes som mindre hensiktsmessige av leseeksperterne viser informantene gjennom sine begrunnelser at de likevel ser nytten ved enkelte av disse strategiene når de leser tekster som er for vanskelig for dem. Dette gjelder blant annet strategiene *lett å forstå* og *leser mange ganger*. Av intervjuene gikk det også fram at enkelte av informantene trolig misforstod noen av strategiene, dette gjelder særlig strategiene *streker under*, *sjekker avsnitt* og *skriver med egne ord*. På spørsmål om hva som kjennetegner gode lesere viser de fire informantene at de er opptatt av forståelsesaspektet ved lesingen. Å *lese mer* er et råd som går igjen hos alle informantene når de blir bedt om å forklare hva en 10.klassing kan gjøre for å bli bedre til å lese.

4.8 Sammenfatning av hele resultatkapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert resultater som kan være med på å belyse bevissthet om bruk av lesestrategier blant en gruppe elever på 10. trinn. Jeg innledet kapittelet ved å sammenligne den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige rangering av enkeltstrategiene i de to konstruktene om metakognisjon med minoriteten i PISA 2009. Resultatene viser at begge gruppene rangerer strategiene i overensstemmelse med ekspertenes prioriterte rangering. Videre viser resultatene at den utvalgte elevgruppen tydeligere skiller mellom gode og mindre gode strategier i de to konstruktene, enn den språklige minoriteten i PISA 2009. Dette skillet kommer særlig godt til syne i konstruktet *å forstå og huske en tekst*. Resultatene på leseprøven viser at den utvalgte elevgruppen oppnår relativt like resultater som minoriteten i PISA 2000. Videre har jeg presentert resultater som viser at det er ingen korrelasjon mellom den utvalgte elevgruppens leseskår og elevenes samlede skår på konstruktet *å forstå og huske en tekst*, mens konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer svakt negativt med leseskår. En kort presentasjon av den utvalgte elevgruppens resultater på individnivå viser at elevenes resultater på leseskår og elevenes skår på de to konstruktene er svært sammensatt, og at dette kan forklare den svake korrelasjonen og null-korrelasjonen mellom leseskår og konstruktene. Til slutt presenterte jeg informantenes uttalelser fra intervjuet, som er med på å belyse elevenes metakognitive kunnskap. Informantenes uttalelser viser at de er reflekterte omkring sin poenggivning. Melike, Josef og Johanna viser gjennom sine begrunnelser at de tydelig skiller mellom hvilke strategier de anser som nyttige og mindre nyttige, i motsetning til Emira. Informantenes uttalelser tyder på at de har misforstått enkelte av utsagnene i konstruktene.

5 Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg belyse oppgavens hovedproblemstilling:

Hva kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant en gruppe elever fra språklige minoriteter på 10. trinn?

Jeg vil drøfte undersøkelsens hovedfunn i lys av teori og forskning som ble presentert tidligere i kapittel 2. Drøftingen av hovedfunnene fra undersøkelsen vil ha en todeling. I den første delen belyses de to forskningsspørsmålene. I den andre delen rettes oppmerksomheten mot sentrale funn fra de fire elevintervjuene. Her vil jeg drøfte hver enkeltstrategi i de to konstruktene i lys av informantenes besvarelser fra intervjuene. Videre vil mulige årsaksforklaringer knyttet til de fire informantenes ulike profiler med tanke på leseskår og skår på de to konstruktene om metakognisjon omtales. Undersøkelsens begrepsvaliditet vil også drøftes. Deretter følger en oppsummerende drøfting av hovedfunn i undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for noen pedagogiske implikasjoner denne undersøkelsen gir for undervisningen

5.2 Rangering av nytten av strategier

Det første forskningsspørsmålet jeg vil forsøke å besvare er som følger: *Hvordan skårer den utvalgte elevgruppen i gjennomsnitt på PISAs to konstrukt om metakognisjon sammenlignet med den språklige minoriteten i PISA-undersøkelsen i 2009?*

Resultatene viser at både den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009 sin gjennomsnittlige rangering av enkeltstrategier i de to konstruktene er i overensstemmelse med leseeksperternes prioriterte rekkefølge. Det viser seg imidlertid at den utvalgte elevgruppen har et klarere skille mellom hvilke strategier de regner som nyttige og mindre nyttige, enn den språklige minoriteten i PISA 2009, noe som særlig viser seg å gjelde for konstruktet *å forstå og huske en tekst*. Dette kan kanskje tyde på at den utvalgte elevgruppen har en noe bedre kunnskap om hvilke strategier som er nyttige og mindre nyttige enn gjennomsnittet for den språklige minoriteten i PISA 2009 (jf.4.2.3). Når resultatene til disse gruppene ses opp mot

hverandre, må det imidlertid tas noen forbehold. Dette gjelder særlig det faktum at den språklige minoriteten i PISA 2009 utgjør et representativt utvalg, i motsetning til den utvalgte elevgruppen (jf.3.11.1).

At den utvalgte elevgruppen skiller klart mellom hvilke strategier de regner som nyttige og mindre nyttige, kan tyde på at elevene har god metakognitiv kunnskap knyttet til de to konstruktene. Som nevnt i teoridelen, er kunnskap om strategibruk en sentral del av elevers metakognitive innsikt (Jacobs og Paris, 1987). Det er viktig at elevene har kunnskap om hva strategiene er (deklarativ kunnskap), hvordan de skal brukes (prosedural kunnskap) og ikke minst når, hvor og hvorfor de egner seg til bruk (kondisjonal kunnskap). I de to metakognitive konstruktene utfordres ikke elevene til kun å se nytten av hver enkelt strategi, men de utfordres i tillegg til å se strategiene i relasjon til hverandre, samtidig som de må se alle strategiene i forhold til en bestemt lese- og læringssituasjon. At strategiene er i overenstemmelse med leseeksperternes prioriterte rangering er positivt. Når det gjelder strategibruk, er det ikke tilstrekkelig å ha kunnskap om strategiene, det forutsetter også at elevene faktisk tar i bruk strategiene. Til tross for at de to konstruktene gir viktig informasjon om elevers metakognitive kunnskap, er det vanskelig å si noe om hvorvidt elevene faktisk setter denne kunnskapen ut i praksis. Likevel kan det være et steg i riktig retning. Som Neuenhaus, Artelt, Lingel og Schneider (2011) skriver:

Even though appropriate metacognitive knowledge does not necessarily lead to sophisticated learning behavior, because students might not be motivated to engage in metacognitive procedures, it is highly likely that the metacognitive knowledge on how to effectively deal with a learning situation enables superior performance. It constitutes a prerequisite for strategic learning. (s. 164)

En elev kan for eksempel vite at det vil være hensiktsmessig å streke under hovedinnholdet i en tekst, for å lære seg innholdet. Til tross for dette kan det likevel være at eleven velger å ikke handle i tråd med sin kunnskap, dersom eleven for eksempel ikke er motivert. En elev som på den andre siden ikke har kunnskap om hvordan han best skal løse denne oppgaven, eller en elev som har feil forestilling om hvordan oppgaven kan løses, vil ikke være i stand til å øke læringsutbyttet av teksten, selv om han motiveres til å gjøre det. At den utvalgte elevgruppen har kunnskap om hvordan en bestemt oppgave kan løses på best mulig måte, som for eksempel å skrive et sammendrag kan være et positivt tegn. Ettersom elevene besitter slik kunnskap vil det være grunn til å tro at de lettere vil kunne sette kunnskapen ut i praksis, enn elever som ikke besitter slik kunnskap.

5.3 Korrelasjon mellom leseskår og konstruktskår

Det neste forskningsspørsmålet jeg vil belyse, er: *Korrelerer den utvalgte elevgruppens leseskår med PISAs konstrukt om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad?* Korrelasjon beskriver grad av samvariasjon mellom variabler (jf. 3.6.1).

Det er ingen signifikante resultater hos den utvalgte elevgruppen, dette må imidlertid ses i sammenheng med et lite utvalg på 29 elever. Likevel kan resultatene vise tendenser i positiv eller negativ retning. Resultatene til den utvalgte elevgruppen viser at strategiene som regnes som de minst nyttige av leseekspertene, korrelerer negativt med den utvalgte elevgruppens leseskår i begge de to konstruktene. En slik korrelasjon kan bety at dess høyere skår elevene gir strategien, dess lavere skår har de på leseprøven, eller motsatt, dess lavere skår elevene gir strategien dess bedre resultater har elevene på leseprøven. Ettersom strategiene regnes som mindre hensiktsmessig av leseekspertene, er det med andre ord de beste leserne som rangerer strategiene lavest. Mer overraskende er det kanskje at enkelte av strategiene, som regnes som de mest hensiktsmessige blant leseekspertene, også har en negativ korrelasjon med leseskår. Dette gjelder særlig *streker under* i konstruktet *å forstå og huske en tekst*, som korrelerer -0,10 med leseskår og strategien *skriver med egne ord* i konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*, som korrelerer -0,28 med leseskår. Siden det er en negativ korrelasjon med en strategi som regnes som veldig god av leseekspertene, betyr det at de svakeste rangerer strategien høyt eller at de beste leserne rangerer den lavt. Det kan dermed se ut til at enkelte elever har kunnskap om hvorfor strategien er viktig, men at de ikke får uttelling for dette i sin leseskår. Informantenes uttalelser kan kanskje være med på å kaste lys over den noe uventede korrelasjonen, noe jeg vil komme tilbake til under drøftingen av hovedfunn fra intervjuene.

Korrelasjon mellom elevenes samlede skår på konstruktet *å forstå og huske en tekst* og elevenes leseskår viser en nullkorrelasjon (0,00) mellom variablene. Det viser at det er ingen samvariasjon mellom variablene verken i positiv eller negativ retning. Det kan være et resultat av at både flinke og svake elever rangerer strategiene likt. Den utvalgte elevgruppens samlede skår på konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer svakt negativt med leseskår (-0,12). Det vil si at leseskår og elevenes samlede skår på konstruktet varierer i hver sin retning. Det er altså en svak tendens til at dess høyere skår elevene får på konstruktet, dess dårligere leseskår har de, eller motsatt. Det er med andre ord ikke de beste leserne som er flinkest til å

rangere strategiene i forhold til hverandre i konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst*. Den utvalgte elevgruppens resultater på individnivå illustrerer elevenes sammensatte resultater (jf.4.5.2). Til tross for at enkelte elever har god leseskår, kan de gjøre det dårlig på ett eller begge konstruktene, og motsatt, selv om elevene er svake lesere kan de ha god metakognitiv kunnskap knyttet til ett eller begge konstruktene. Det er stor spredning i leseresultatene og totalskår knyttet til de to konstruktene, noe som gjenspeiler stor heterogenitet i denne gruppen.

Når det gjelder den språklige minoriteten i PISA 2009, viser resultatene at de strategiene som anses som minst hensiktsmessige av leseeksperter korrelerer negativt med skår, mens de strategiene som anses for å være de mest hensiktsmessige av leseeksperter korrelerer positivt med elevenes leseskår. Korrelasjonene er dermed tydeligere hos minoriteten i PISA 2009 når det gjelder negativ korrelasjon med de strategiene som anses av leseeksperter for å være mindre nyttige, og en positiv korrelasjon med de strategiene som regnes for å være de best blant leseeksperter. Samlet skår på de to konstruktene om metakognisjon korrelerer signifikant positivt og til dels høyt med leseskår (Hvistendahl & Roe, 2011), (Se vedlegg 1). Det vil si at jo bedre leseskår elevene har, jo likere rangerer elevene strategiene i overensstemmelse med eksperter.

At den utvalgte elevgruppens samlede skår på konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* korrelerer negativt med leseskår, kan tyde på at elever som er flinke til å rangere strategiene, ikke får uttelling for dette i sin leseskår. Det kan være at elevene ikke har evnen til å omsette slik kunnskap i praksis. Som jeg har vært inne på tidligere er det ikke tilstrekkelig at elever har metakognitiv kunnskap om bruk av strategier. Det er også viktig at elevene vet hvordan de kan bruke strategiene, og at de faktisk tar dem i bruk (jf.2.3). Mange faktorer har trolig virket inn på elevenes skår på de to konstruktene og på elevenes leseskår. Elevenes uttalelser fra intervjuene kan være med på å belyse dette.

5.4 Hovedfunn fra intervjuene

I denne delen presenteres funn knyttet til den kvalitative delen av undersøkelsen. Elevenes uttalelser kan være med på å belyse den utvalgte elevgruppens rangering av enkeltstrategier, samt korrelasjon mellom leseskår og konstruktene, og ikke minst gi innblikk i hva som

kjennetegner bevissthet om bruk av lesestrategier blant elever fra språklige minoriteter på 10.trinn.

Som nevnt i metodedelen, vil jeg avgrense meg til å se på fire elevintervju. Til tross for dette vil jeg likevel kort nevne noen generelle trekk ved de 15 elevintervjuene. Alle elevene virket motiverte til å svare på spørsmålene jeg stilte. Det var valgfritt for elevene hvorvidt de ønsket å bli intervjuet eller ikke, noe alle stilte seg positive til. Det var tydelig fra elevenes svar at de hadde tenkt gjennom sin rangering av strategiene, og at deres poenggivning ikke var tilfeldig. Det var positivt overraskende å høre hvor mye metakognitiv kunnskap enkelte elever viste gjennom sine refleksjoner. Under de 15 intervjuene viste det seg også at flere av elevene så ut til å misforstå enkelte av uttrykkene i konstruktene, noe som kan ha vært med på å svekke undersøkelsens validitet (jf. 3.9). Som en følge av utvalgets størrelse (29 personer), kan et mindre antall elevers misoppfatninger være utslagsgivende for resultatene. Dette må man ha i tankene når resultatene presenteres. I det følgende vil jeg avgrense meg til å se nærmere på de fire informantenes besvarelser.

5.4.1 Nyttien av enkeltstrategier i å forstå og huske en tekst

I intervjuet uttrykte enkelte av informantene at *å konsentrere seg om de delene av teksten som er lette å forstå*, kan oppleves som en nyttig strategi. At elever rangerer en slik strategi høyt kan kanskje tas som et tegn på at elevene ikke har god nok kondisjonal kunnskap. På den andre siden vil dette kanskje være en viktig strategi for elever som opplever at lesestoffet ikke er tilpasset deres språklige ferdigheter. Som tidligere nevnt, hevder Øzerk (2008) at elever bør kjenne til eller gjenkjenne minst 90 % av ordene i en tekst, og lese teksten med flyt for å forstå innholdet i teksten. Dersom det er mange vanskelige ord i en tekst, vil det kanskje være naturlig å fokusere på de delene av teksten som er lette å forstå, noe som igjen kan lette lesingen av de vanskelige partiene i teksten. Som Emira (5) sier: *det er bedre å lese de om igjen og om igjen de lette tingene, sånn at man ikke sliter etter hvert med de vanskelige*. At hun gir strategien relativt høyt poeng, vil ikke si at hun utelater å lese de vanskelige delene av teksten, men det kan høres ut som om hun fokuserer på de lette delene først, for lettere å kunne forstå de vanskeligere partiene. Gjennomsnittlig poenggivning av denne strategien viser imidlertid at strategien rangeres relativt likt av den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009.

Å lese raskt gjennom teksten to ganger er også en strategi hvor den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige rangering er relativt lik minoriteten i PISA 2009 sin rangering. Flertallet av informantene gir uttrykk for at det er nyttigere å lese teksten saktere enn raskt to ganger, noe som kan øke forståelsen av innholdet. Dette viser at elevene er reflekterte omkring bruken av strategien. Golden og Kulbrandstad (2007) skriver at det er grunnleggende ”å kunne regulere hastigheten etter formålet. Skal man lese en tekst grundig for å tilegne seg et lærestoff, senker man tempoet.” (s.38) Her skiller Johannas (3) begrunnelse seg noe fra de øvrige elevene, ved at hun poengterer nytten av strategien: *Liksom først du trenger ikke å lese hver setning, men prøve å forstå avsnittene og lese overskriftene, det det handler om, og etter hvert lese sånn vanlig.* Informanten presiserer at strategien kan være hensiktsmessig dersom leseren benytter den for å skaffe seg en oversikt over teksten, og for å danne seg noen tanker om hva teksten handler om. Som jeg var inne på i teorikapittelet, er dette i overensstemmelse med hva Pressley og Afflerbach (1995) sier kjennetegner ekspertlesere. Det kan her se ut til at eleven ser mulighetene organiseringen av lærestoffet gir, og at hun har oppdaget at overskriftene ofte støtter innholdet i brødteksten. For elever fra språklige minoriteter som har vansker med å skille mellom relevant og mindre relevant informasjon, vil en slik strategi være viktig for å skille ut det sentrale innholdet i teksten (Kulbrandstad, 2003).

Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre, er en strategi hvor den utvalgte elevgruppen skiller seg fra minoriteten i PISA 2009 ved at de gir strategien høyere gjennomsnittspoeng. Tre av informantene gir uttrykk for at de opplever strategien som nyttig, og at den gir økt forståelse for innholdet. Johanna (6) understreker at hun i samtale med andre kan få hjelp til å sikre sin egen forståelse av teksten. *Ja, det der syns jeg det er viktig fordi det kan hende at du har misforstått teksten,* sier Johanna. Ettersom elever fra språklige minoriteter står overfor andre språklige og kulturelle utfordringer i tekstene de møter i skolen, kan det kanskje oppleves som særlig viktig å diskutere sin egen forståelse av teksten underveis i lesingen, samt å få oppklare eventuelle misforståelser underveis. Å diskutere innholdet med andre, kan kanskje lede til det Garner (1992) omtaler som «aha»- opplevelser av at noe er galt, og at forståelsen svikter (jf. 2.2.1.). Slike erfaringer er viktige for at leseren skal foreta seg noe for å skape mening i teksten. Josef (5) understeker også at å diskutere teksten med andre hjelper han selv til å forstå stoffet bedre. *Jeg har prøvd det selv, og det hjelper! Fordi hvis ingen andre har skjønnet det og du prøver å beskrive det, så vil du skjønne det neste gang du leser det enda mer,* sier Josef med stor entusiasme. Josef påpeker videre at han gjennom diskusjon med andre kan få spørsmål fra sine medelever, spørsmål som

oppmuntret han til å sjekke sin egen forståelse av teksten. *Kanskje de spør deg et spørsmål du ikke har tenkt på. Da vil du prøve å finne det svaret neste gang du leser*, svarer Josef. Å stille spørsmål til teksten er i overensstemmelse med hva ekspertlesere gjør (jf. 2.2.3).

Ettersom den utvalgte elevgruppen rangerer strategien *diskuterer innhold* høyere enn minoriteten i PISA 2009, kan dette tyde på at elevene har god kondisjonal kunnskap om strategien. Innledningsvis nevnte jeg at den utvalgte skolen har lese- og læringsstrategier som et av sine satsingsområder. Det kan være at dette arbeidet gjenspeiler seg i elevenes poenggivning. Selv om en skole har dette som sitt satsingsområde, sier det imidlertid ikke noe om hvilken innvirkning det har på lærernes undervisningspraksis. Her kan det også være store skiller knyttet til hvordan undervisningen praktiseres i 10 A og 10 B. Imsen (2003) skrev om evaluering av Reform 97, at man fant små forskjeller mellom norske skoler når det gjaldt skolekultur, men at man kunne finne store forskjeller i kulturer mellom to klasser på den samme skolen.

Den neste strategien *jeg setter strek under viktige deler av teksten* gis en gjennomsnittlig høyere poengsum av den utvalgte elevgruppen enn av minoriteten i PISA 2009. Denne strategien kan være hensiktsmessig for å skille mellom relevant og mindre relevant informasjon i tekstene, noe Kulbrandstad (2003) presiserer at språklige minoriteter kan ha vansker med. Når elever skal skille ut sentral informasjon i en tekst ved å streke under, eller markere deler av teksten, er et av problemene at elevene uthever alt for mye av teksten, hevder Golden og Kulbrandstad (2007). Melikes svar antyder at eleven trolig ikke har *viktige deler av teksten* i tankene når hun svarer på spørsmålet, men at hun opplever strategien som hensiktsmessig for å streke under vanskelige ord: *Jeg bruker det når det kommer noen vanskelige ord*, svarer Melike. Dette kan tyde på at hun delvis misforstår strategiens formulering eller hensikt. Kan det være at flere av elevene i den utvalgte elevgruppen hadde vanskelige ord i tankene da de rangerte nytten av denne strategien? Elevens uttalelse kan også gi inntrykk av at eleven har fokus på ordnivået i teksten, noe som er en kjent problematikk blant elever fra språklige minoriteter (Kulbrandstad, 2003).

Den utvalgte elevgruppen gir strategien *oppsummerer teksten med egne ord* en gjennomsnittlig høyere poengsum enn minoriteten i PISA 2009. Informantene framhever dette som en nyttig strategi, og de viser gjennom sine uttalelser at de forholder seg reflektert til nytten av den. *Fordi hvis du gjør det, så betyr det at du har skjønt det*, svarer Josef. Et slikt svar kan på den ene siden tyde på at eleven har en bevissthet om hvorfor strategien kan regnes

som nyttig, noe som viser god kondisjonal kunnskap. På den andre siden kan man stille spørsmål om eleven svarer i overenstemmelse med det han har oppfattet at læreren legger vekt på. Det er kanskje ikke uvanlig at denne strategien framheves av lærere i skolen, samt at det skrives eksplisitt i oppgavetekster i elevenes lærebøker *skriv med egne ord*. At den utvalgte elevgruppen rangerer strategien høyt, kan også være et resultat av at *å oppsummere teksten med egne ord* er en strategi som lærerne vektlegger i sin vurdering av elevenes tekster.

Den utvalgte elevgruppen gir strategien *å lese teksten høyt for en annen person* høyere gjennomsnittlig poengsum enn minoriteten i PISA 2009, til tross for at denne strategien ikke regnes som en av de beste. Flere av elevene gir uttrykk for at de får mindre utbytte av lesingen dersom de leser høyt. Melike (2) gir uttrykk for at hun glemmer innholdet i teksten, som følge av at hun blir nervøs. Josef (2) poengterer at denne strategien først og fremst er nyttig for de som lytter: *Det er han andre som hører på teksten som skjønner den bedre fordi, ja, han trenger bare høre etter, mens jeg må lese*. Enkelte elever kan bruke mye av den kognitive kapasiteten sin når de leser høyt, dette vil kanskje i særlig stor grad gjelde elever som ikke har automatisert avkodingen. Dette krever høyere bruk av arbeidsminnet, noe som kan virke inn på elevers evner til å overvåke og kontrollere sin egen forståelse. Høytlesning kan dermed resultere i at enkelte elever får med seg mindre av innholdet i teksten de leser (jf. 2.2.4). Golden og Kulbrandstad (2007) underbygger dette: "En forutsetning for å kunne bruke leseferdighetene i møte med ulike tekster i læringsarbeidet er at man behersker de grunnleggende tekniske ferdighetene så godt at man ikke trenger å bruke kreftene sine på selve lesingen, men kan konsentrere seg om innholdet." (s.38) Emira (4) skiller seg fra de øvrige informantene ved at hun gir uttrykk for at dette er en hensiktsmessig strategi, men begrunner ikke dette videre. Dette kan kanskje tas som et tegn på at eleven har svak kondisjonal kunnskap om strategien, ved at hun ikke kan redegjøre for hvorfor strategien oppleves som nyttig. På den andre siden kan høytlesning innebære prosesser som det kan være vanskelig å redegjøre for.

5.4.2 Nytten av enkeltstrategier i å skrive sammendrag av en tekst

Den første strategien i konstruktet er: *Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg at hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med*. Den gjennomsnittlige poengsummen som den utvalgte elevgruppen gir denne strategien, er relativt

lik med minoriteten i PISA 2009. Emira gav uttrykk for at hun ikke forstod utsagnet: *Dekket, hva er det..?* Som intervjuer fikk jeg inntrykk av at informanten ikke forstod måten strategien var formulert på, og det kunne se ut til at hennes poenggivning ble relativt tilfeldig som et resultat av dette. Kan dette også ha vært tilfelle for flere av elevene i utvalget? Dette temaet vil drøftes videre når jeg senere tar for meg undersøkelsens begrepsvaliditet.

Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig er en strategi som de fleste informantene gir uttrykk for at de ikke opplever som hensiktsmessig. Til tross for dette rangeres strategien høyere av den utvalgte elevgruppen, enn av minoriteten i PISA 2009. Dette kan regnes som en negativ tendens, ettersom strategien regnes som den minst nyttige av leseeksperterne. Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven, fant Elstad og Turmo (2007) at elever fra språklige minoriteter rapporterte om langt høyere bruk av hukommelsesstrategier (repetisjonsstrategier) og utdypningsstrategier (elaboreringsstrategier) enn majoritetsspråklige elever. At memoreringsstrategier rangeres høyt, er ikke nødvendigvis uheldig. Likevel kan trolig ensidig bruk av memorerings- og overflatestrategier på bekostning av dype strategier hvor elevene bearbeider lesestoffet og gjør det til sitt eget, resultere i at elevene får mindre utbytte av tekstene de leser. Den negative korrelasjonen mellom *kopierer helt nøyaktig* og leseskår hos den utvalgte elevgruppen kan kanskje ses som et resultat av nettopp dette, enten fordi det er de svakeste leserne som vurderer strategien høyt, eller fordi de beste leserne vurderer den lavt. Dersom elever som rangerer denne strategien høyt, bruker overflatestrategier på bekostning av deres dype strategier kan det være en mulig forklaring på elevenes lave leseskår. En mulig forklaring, kan være at enkelte elever selv, eller foreldrene deres, har skolegang fra land med en annerledes lese- og skrivepraksis, hvor elevene oppmuntres til bruk av overflatestrategier, hvor tekstene memoreres, og hvor det kanskje oppmuntres til avskrift. Golden og Kulbrandstad (2007) skriver:

I noen land oppfattes skolens tekster som autoriteter som skal leses og læres utenat. Tanken på å vurdere, forholde seg kritisk til eller stille spørsmål ved teksten er fjern. Noen elever kan være preget av et slikt syn på tekster, og dette kan også føre til at de nærmer seg tekstene på andre måter enn vi forventer i den norske skolen. (s. 41)

Det kan være at den utvalgte elevgruppens høye rangering av denne strategien kan ses som et resultat av enkelte elevers fokus på lærebokteksten som en autoritet. På den andre siden kan kanskje Emiras (5) høye rangering av nytten av strategien, samt sin begrunnelse for denne, belyse en alternativ årsaksforklaring. *Det høres sånn mye bedre ut med de setningene i boka, enn de jeg skriver, så jeg bare tar de fra boka*, svarer Emira. Det kan se ut til at eleven har

liten språklig selvtilit. Selj (2008) påpeker at utfordringer knyttet til å skrive på andrespråket blant annet må ses i sammenheng med hvor språkkyndige elever er, noe som igjen kan lede til tilleggsutfordringer. «En andrespråksskriver kan få språklige tilleggsutfordringer på alle nivåer i skriveprosessen, fra staving og skriftforming, over ord-, setningsnivå og tekstbinding til idéutvikling og meningskonstruksjon» (s. 134). En mulig årsak til Emiras høye rangering av strategien *kopierer nøyaktig* kan være et resultat av at eleven har vansker med å formulere seg skriftlig.

Den utvalgte elevgruppen gir strategien *leser mange ganger* gjennomsnittlige høyere poeng enn den språklige minoriteten i PISA 2009. På den ene siden kan en høy rangering av denne strategien kanskje tas som tegn på at elevene ikke har god kunnskap om strategien, ettersom enkelte vil hevde at det er mer hensiktsmessig å lese gjennom teksten grundig en eller et par ganger for så å skrive et sammendrag. På den andre siden vil det kanskje være viktig å se strategien i lys av utfordringer som elever fra språklige minoriteter står overfor når de leser på sitt andrespråk. Dersom en tekst inneholder mange ukjente ord, vil det kanskje være nødvendig for enkelte elever å lese tekstene gjentatte ganger for å forstå innholdet. Josefs (5) begrunnelse kan kanskje underbygge dette:

Fordi, jo mer du leser den, jo mer vil du skjønne. Første gang du leser vil du kanskje bare forstå første delen, så andre gang trenger du ikke å konsentrere deg om den første delen, så du skjønner litt mer i den andre, og så fortsetter du sånn.

Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget gis en gjennomsnittlig høyere poengsum enn minoriteten i PISA 2009. Alle informantene viser gjennom sine begrunnelser at dette er en strategi de ser nytten av. Golden og Kulbrandstad (2007) skriver «For minoritets elever som ofte møter tekster som egentlig er språklig for vanskelig for dem, kan øvelser i å rette oppmerksomheten mot det vesentlige, være helt nødvendig for at de skal kunne lykkes med faglesingen» (s. 43).

Den neste strategien i konstruktet er: *Jeg leser gjennom teksten og streker under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.* Av intervjuene gikk det fram at enkelte av informantene så ut til å ha vanskelige ord i tankene, og ikke nødvendigvis viktige setninger, da de begrunnet sin rangering. *Jeg synes det er en bra strategi. For liksom, lese teksten, putte strek, og så kan du hvis du har for eksempel en ordbok, så kan du sjekke hva et ord betyr,* svarer Melike (5). Johanna (6) formulerer seg noe annerledes: *mens du leser så setter du understrek viktigste ordene og de vanskelige ordene (...)så kan du spørre lærerne*

fordi du har helt klart hva du forstår og hva du ikke forstår når du setter understek ordene.

Uttalelsene fra intervjuet viser at informantene trolig misforstår utsagnet delvis, eller at de tillegger strategien en ny betydning. Resultatene til den utvalgte elevgruppen viser at strategien rangeres høyest av alle enkeltvariablene i konstruktet, med en gjennomsnittlig poengsum på 5,1. De skiller seg dermed fra den språklige minoriteten i PISA som gir den samme strategien 4,5 poeng i gjennomsnitt. Det kan være grunn til å spørre om flere av elevene i den utvalgte elevgruppen kan ha misforstått utsagnet, noe som igjen kan ha ledet til en høyere rangering av denne enkeltvariabelen, kanskje særlig blant svake lesere. Det vil i så tilfelle kunne være en mulig forklaring på en negativ korrelasjon mellom denne strategien og elevenes leseskår. Det kan også være grunn til å spørre hvorfor enkelte av informantene automatisk retter fokuset mot vanskelige ord når denne strategien omtales. Kan det tenkes at elevene i den utvalgte elevgruppen i sin undervisning har stort fokus på vanskelige ord i tekstene, og at de blir oppmuntret til å streke under disse? Ettersom elevene fra den utvalgte elevgruppen er fra samme skole, kan kanskje undervisningspraksisen tydeligere gjenspeiles i denne undersøkelsen. At elever fra språklige minoriteter blir oppmuntret til å streke under vanskelige ord i teksten de skal lese, kan være mistrøstig lesing for dem, hevder Hvistendahl (2006, s. 106). Hun foreslår i stedet at elever bør oppmuntres til å streke under ord i teksten som de forstår, og at de videre oppmuntres til å skape mening av tekstene med utgangspunkt i det de kan fra før. På denne måten kan de danne seg en mer helhetlig forståelse av teksten på en langt mer motiverende måte.

5.4.3 Gode lesere

Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da? Golden og Kulbrandstad (2007) skriver at "Når elever utfordres til å beskrive hva som kjennetegner en god leser, er det ofte de mer tekniske sidene ved lesingen de snakker om. Et typisk svar er at en god leser er en som leser fort og uten feil." (s.42). Et positivt funn fra intervjuene var at 14 av de 15 elevene som ble intervjuet, nevnte forståelsesaspektet ved lesingen, deriblant også de fire informantene som jeg har presentert i denne undersøkelsen. Resultatene skiller seg til dels fra Lise Iversen Kulbrandstads funn, hvor det typiske elevsvaret dreide seg om avkoding eller de tekniske sidene ved lesing, og hvor kun et fåtall av elevene nevnte forståelse (jf.2.2.4). Det kan selvsagt være ulike forklaringer på at å skape mening av teksten framheves i beskrivelsen av den gode leseren. Det kan være et resultat av skolens systematiske arbeid med lese- og læringsstrategier. Med kunnskapsløftet er det også, som nevnt, et større fokus på lesing som

en grunnleggende ferdighet. Kan det være ringvirkninger av den økte oppmerksomheten på den videre leseopplæringen, både lokalt og fra sentralt hold man ser tendenser til her? At den gode leseren bør ha et godt ordforråd, fremheves også av to av informantene. Som jeg har vært inne på tidligere, viser RAND til at elevers bredde i ordforrådet er en viktig forklaring på hva som gjør lesing på andrespråket vanskelig (jf.2.3). Dette er kanskje en problematikk som de to jentene har erfaring med, og som de er oppmerksom på. Når Melike svarer at en god leser *kan lese ordentlig uten å på en måte stoppe*, kan det se ut til at hun viser til at gode lesere har automatisert avkodingen, og at de dermed kan lese med god flyt. Samlet sett viser intervjuene at alle informantene har god innsikt i hva det vil si å være en god leser. Hvilke strategier gode lesere tar i bruk nevnes i liten grad, ordet strategi nevnes heller ikke eksplisitt av informantene. Her er det kun Emira som påpeker at en god leser kan gjenfortelle det de leser.

5.4.4 Råd om lesing

Da informantene skulle gi råd om *hva en 10. klassing kan gjøre for å bli bedre til å lese*, var den gjennomgående anbefalingen hos informantene *å lese mer*. Dette er i overensstemmelse med Lise Iversen Kulbrandstads funn, hvor 22 av 24 ungdomstrinnselever på det samme spørsmålet gav det samme svaret (jf. 2.2.4). Da disse elevene skulle forklare hva som kjennetegner gode lesere, vektla flesteparten av elevene ordavkoding. Kulbrandstad hevder at elevenes fokus på de tekniske sidene ved lesingen kan forklare at elevene gir råd om å lese mer.

Alle informantene vektlegger at lesestoffet bør være av interesse for leseren. Høytlesning er også et råd som går igjen hos flere av informantene.

Hvis du skal trene på å lese så hjelper det å lese høyt fordi når du går i skolen så kan de be deg om å lese høyt, men hvis du bare leser inni deg, så vil du ha vansker med å lese høyt, så man må trene på det og, men hvis du skal lese for å skjønne teksten, det hjelper deg ikke, svarer Josef.

Elevenes fokus på høytlesning, til tross for at de selv ikke nødvendigvis opplever strategien som nyttig for innholdsforståelsen, kan kanskje være et resultat av at høytlesning vektlegges i skolen. Garner (1992) hevder at enkelte skolars praksis kan virke misvisende for elevene. At lærere framhever høytlesning og avkoding, framfor at elever oppfordres til å lese stille samt med forståelse, kan lede til misoppfatninger av hva lesing egentlig dreier seg om. Det er

grunn til å spørre om det legges opp til nok bevisstgjørende samtaler med elevene om hva lesing er, samt hva man kan gjøre for å bli bedre til å lese.

Noen av informantene nevner også andre strategier enn høytlesning i sine råd. Johanna omtaler blant annet *diskutere* og *forklare med egne ord* som nyttige strategier. Hvorvidt dette er et resultat av at strategiene allerede har blitt nevnt i intervjuet i forbindelse med de to konstruktene, er vanskelig å uttale seg om. Emira holder også fast ved at å gjenfortelle innholdet er en nyttig strategi. Elevenes store fokus på mengdelesing og deres noe begrensede råd om strategibruk kan vitne om at elevene har behov for bevisstgjørende samtaler om hva de kan gjøre for å bli bedre til å lese.

5.4.5 Informantenes leseskår og samlet skår på konstruktene

I denne delen vil jeg se nærmere på informantenes ulike profiler når det gjelder deres samlede skår på de to konstruktene og deres leseskår, og mulige årsaksforklaringer knyttet til resultatene vil drøftes.

Gjennom intervjuet gikk det frem at tre av de fire informantene; Melike, Johanna og Josef oppnådde god skår på de to konstruktene om metakognisjon og var reflekterte omkring sine rangeringer. De viser alle god kondisjonal kunnskap knyttet til de to konstruktene, ettersom de kan begrunne hvorfor strategiene egner seg eller ikke egner seg for å løse en konkret oppgave. Vi vet derimot ikke om de faktisk setter denne kunnskapen ut i praksis. Josef gjør det best av informantene og har både en høy skår på de to konstruktene om metakognisjon, i tillegg til god leseskår. Resultatene kan gi inntrykk av at Josef er en selvregulert elev som kontrollerer sin egen forståelse av teksten, og som bruker strategier fleksibelt for å nå sine mål. Johanna er den av informantene som presterer svakest på leseprøven. Hun har bare bodd i Norge i tre år, og en årsaksforklaring for det store spriket mellom hennes skår på konstruktene og skår på leseprøven kan dermed være at hun ikke har hatt tilstrekkelig tid i Norge til å utvikle gode språksferdigheter. Som jeg har vært inne på tidligere, hevder Cummins (2003) at det kan ta mellom fem og syv år for elever å utvikle et akademisk og kontekstuavhengig språk som er på nivå med den språklige majoriteten. Det kan være at eleven har god kunnskap om bruk av strategier, men at andre språklige eller kulturelle faktorer som språkforståelse eller manglende bakgrunnskunnskaper gjør at eleven ikke får større uttelling på leseprøven. En mulig årsak til Johannas gode metakognitive kunnskap kan

være at hun har tilegnet seg denne kunnskap på førstespråket, og at hun overfører den til sitt andrespråk (jf. 2.4.3).

I likhet med Johanna og Josef presterer Melike godt på oppgavene om metakognisjon. Til tross for dette har hun en relativt lav leseskår. En mulig forklaring kan være at eleven har god metakognitiv kunnskap, men at hun ikke klarer å sette kunnskapen ut i praksis. Det kan være at Melike ikke er klar over når forståelsen svikter, og dermed ikke foretar seg noe for å skape mening i teksten. Flere av hennes uttalelser fra intervjuet gir inntrykk av at eleven er opptatt av ordnivået, noe som er en kjent problematikk blant elever fra språklige minoriteter (Kulbrandstad, 2003). Dersom Melike retter fokuset mot ordnivået og prøver å forstå hvert enkelt ord, kan dette gå på bekostning av den helhetlige forståelsen av tekstene i leseprøven. Det kan også være at Melike er klar over at forståelsen bryter sammen, og likevel ikke foretar seg noe for å skape mening i teksten. Dette kan for eksempel være tilfelle dersom hun opplever at teksten ikke er av stor nok betydning, og at hun kanskje ikke er så interessert i å forstå innholdet. En alternativ forklaring kan være at eleven har et saktere lesetempo som gjorde at tiden ikke strakk til for å løse alle lese oppgavene i leseprøven. Kulbrandstad (2003) påpeker at andrespråkslesing kan kjennetegnes av generelt lavere lesehastighet og lavere grad av forståelse.

Emira skilte seg noe fra de andre informantene både med tanke på sin poenggivning, samt sin begrunnelse for sin rangering. Av svarene kan det se ut til at Emira tenker på hvor ofte hun selv tar i bruk de ulike strategiene når hun gir strategiene poeng, ikke nødvendigvis hvor nyttige hun mener de er, uavhengig av om hun bruker dem eller ikke. Når hun oppfordres til å begrunne svarene, viser hun til dels liten refleksjon knyttet til enkelte av strategiene. Det kan også se ut til at hun har misforstått enkelte av strategiene i konstruktet, noe som kan ha påvirket resultatet. Til tross for lav skår på de to konstruktene skårer eleven over gjennomsnittet på leseprøven. En mulig forklaring kan være at Emira har gode bakgrunnskunnskaper og at hun ved hjelp av disse kompenserer for manglede metakognitiv kunnskap (jf. 2.4.2).

Denne drøftingen er ment å illustrere at mange faktorer kan ha påvirket elevenes resultater både på leseprøven og på de to konstruktene om metakognisjon. At den utvalgte elevgruppen er heterogen, i tillegg til at mange av elevene står overfor utfordringer knyttet til lesing på andrespråket, må tas i betraktning når korrelasjonsresultater mellom leseskår og skår på de to konstruktene presenteres.

5.5 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet dreier seg om hvordan begrepene er operasjonalisert (jf. 3.9). Ettersom de to konstruktene om metakognisjon utgjør en så stor del av det empiriske materialet i denne studien, ønsker jeg å drøfte konstruktene validitet i lys av informantenes uttalelser fra intervjuet.

Som jeg har vært inne på tidligere, så det ut til at Emira misforstod det første utsagnet i konstruktet *å forstå og huske en tekst: Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med*. Da Emira ble bedt om å begrunne sin rangering av denne strategien svarte Emira: *Dekket, hva er det?* Hopfenbeck (2009) poengterer at studenter må lese og forstå meningen av et utsagn (items) for å rangere strategiene, noe som både krever leseforståelse og leseferdigheter. Hun mener derfor at svake lesere og elever fra språklige minoriteter står i en særstilling.

One can therefore predict that students with lower reading comprehension and minority students with limited experience with the Norwegian language can experience difficulties related to the interpretation of the items in the questionnaire, especially when questions are asking students to think about their learning processes, involving metacognition. (Hopfenbeck, 2009, s. 107)

Eksemplet med Emira illustrerer hvordan enkeltord kan rokke ved en elevs forståelse av en strategi i konstruktet. Dette må man ha i tankene når resultatene på de to konstruktene analyseres. Det er dermed også viktig å stille spørsmål ved om enkelte av uttrykkene gjennomgående kan ha blitt misforstått av flere elever, og i så tilfelle i hvilken grad dette kan ha vært med på å påvirke resultatet. Til tross for at det ser ut til at det kun er denne strategien Emira misforstår, kan dette være utslagsgivende for elevens samlede skår på konstruktet. Som nevnt i metodekapittelet, har eksperter kommet frem til en prioritert rangering av de ulike strategiene i de to konstruktene (jf. 3.4.1). For å oppnå best mulig skår i konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* må elevene rangere strategiene i forhold til denne indeksen; DE > AC > B. Dersom strategi A (*sjekker avsnitt*) gis lavere poeng enn strategi D og E og høyere poeng enn strategi B øker den samlede skåren på konstruktet betraktelig. Eksemplet illustrerer at å misforstå en strategi kan være utslagsgivende for det samlede resultatet.

Det kan se ut til at enkelte av informantene misforstod to av strategiene, disse er: *jeg setter strek under viktige deler av teksten og jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord*. Jeg har tidligere påpekt

at begge disse strategiene korrelerer negativt med leseskår, til tross for leseeksperternes høye rangering av dem. Dersom man ser hvordan strategien er formulert, ser man at *streker under* går igjen i begge strategiene. Av intervjuene gikk det fram at enkelte av informantene hadde vanskelige ord, og ikke viktige setninger i tankene, da de rangerte disse strategiene. Dersom flere av elevene har misforstått dette utsagnet, kan dette kanskje ha hatt en innvirkning på resultatet til den utvalgte elevgruppen. Ettersom mange av elevene leser på sitt andrespråk kan utsagnene by på utfordringer for elever fra språklige minoriteter. Som Astrid Roe (2003) skriver «Det er ikke å forvente at disse elevene skal lese, forstå og uttrykke sin forståelse like godt på norsk, som vil være deres andrespråk, som på morsmålet (førstespråket)» (s.24).

Som nevnt i metodedelen, kan forskjeller i gjennomføringen av undersøkelsen ha påvirket elevenes resultater i noen grad. Den innledende teksten til de to konstruktene ble lest høyt for elevene og et par sentrale ord som strategi og sammendrag ble forklart (jf.3.9).

5.6 Oppsummerende drøfting

I denne oppsummerende drøftingen vil jeg besvare oppgavens hovedproblemstilling og forskningsspørsmål ved å se hovedfunn fra undersøkelsen i relasjon til hverandre.

Metakognitiv innsikt, deriblant bevissthet om bruk av strategier, er en viktig komponent for elevers leseforståelse, som belyst i teoridelen av denne oppgaven (jf. 2.2). I dagens skole blir det rettet stor oppmerksomhet mot testing av elevers leseforståelse. Elevenes prestasjoner evalueres gjennom Nasjonale prøver, PISA- undersøkelsen, ulike regionale prøver som for eksempel Osloprøven, i tillegg til andre interne kartleggingsprøver. Å vurdere elevers metakognitive kunnskap på en strukturert måte er derimot ikke vanlig. Baker og Brown (1984, s.353) slår fast at «the concept of metacognition is somewhat fuzzy». Det er vanskelig å måle elevers metakognisjon direkte og på en lettvinnt og valid måte. Dette har gjort at man ofte har tydd til indirekte målinger hvor elevene selv rapporterer om bruk av strategier. I PISA- undersøkelsen i 2000 rapporterte norske elever om lavere bruk av strategier enn OECD gjennomsnittet. Som et resultat av dette har strategier og elevers kunnskap om strategier fått større oppmerksomhet. I PISA- undersøkelsen i 2009 ble det utviklet et nytt måleinstrument som i langt større grad enn tidligere ser ut til å måle elevers metakognitive kunnskap knyttet til bruk av strategier (jf. 1.3.1). Det har vist seg å være en høyere korrelasjon mellom elevers leseskår og de nye konstruktene om metakognisjon, enn hva som har vært tilfelle ved tidligere

målinger av elevers strategibruk i PISA (Hopfenbeck & Roe, 2010). Målet med denne undersøkelsen har vært å få mer informasjon om metakognitiv kunnskap blant en gruppe elever på 10. trinn ved en skole i Oslo, hvor en høy prosentandel av elevene er minoritetsspråklige. Et økende antall elever i den norske skolen har et hjemmespråk som skiller seg fra skolespråket, og felles for mange av disse elevene er at de må lese på sitt andrespråk, noe som kan by på ulike utfordringer knyttet til deres leseforståelse (jf.2.4). Ettersom metakognitive innsikt og hensiktsmessig bruk av lesestrategier kan øke elevers læringsutbytte, kan bevissthet om bruk av lesestrategier være et viktig satsingsområde for å hjelpe svake lesere. For å få innblikk i elevers kunnskap om bruk av strategier, virket det fornuftig å ta i bruk de nye konstruktene om metakognisjon fra PISA 2009. De er utviklet og testet av eksperter og er prøvd ut på et stort antall elever. Det vil selvsagt være problematisk å sammenligne resultatene fra min undersøkelse med funn fra PISA- undersøkelsen, men det kan likevel gi en pekepinn om tendensene går i samme retning (jf. 3.11.1).

I denne undersøkelsen har jeg benyttet både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming for å belyse den overordnede problemstillingen. *Hva kjennetegner bevisstheten om bruk av lesestrategier blant en gruppe elever fra språklige minoriteter på 10. trinn.* 29 elever fra en drabantbyskole i Oslo utgjør populasjonen i undersøkelsen. I den kvantitative delen av undersøkelsen har jeg innhentet data om den utvalgte elevgruppen gjennom en leseprøve med frigitte oppgaver fra PISA 2000 og data om deres skår på rangering av strategier i de to konstruktene om metakognisjon fra PISA 2009. De kvantitative dataene er med på å belyse to forskningsspørsmål som igjen på hver sine måter, er med på å belyse den overordnede problemstillingen. I den kvalitative delen av undersøkelsen har jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg valgte å intervju 15 elever på en semistrukturert måte. De ble bedt om å begrunne sin poenggivning av enkeltstrategiene i de to konstruktene. Jeg har imidlertid valgt å avgrense meg til å presentere fire av disse elevintervjuene. De fire informantene utgjør en undergruppe av populasjonen. Ved å benytte informantenes besvarelser på de to konstruktene om metakognisjon som utgangspunkt for intervjuet fikk jeg kjennskap til elevenes tanker og refleksjoner omkring nytten av enkeltstrategiene på en svært systematisk måte. Den kvalitative og kvantitative tilnærming har på denne måten supplert hverandre og vært viktige bidrag til å få innblikk i en gruppe minoritetsspråklige elevers bevissthet om bruk av strategier.

Det første forskningsspørsmålet jeg har forsøkt å besvare er: *Hvordan skårer den utvalgte elevgruppen i gjennomsnitt på PISAs to konstrukt om metakognisjon sammenlignet med den språklige minoriteten i PISA- undersøkelsen i 2009?* Resultatene har vist at begge de to gruppene rangerer strategiene i overenstemmelse med leseeksperterne. Det er kanskje ikke så oppsiktsvekkende at de to gruppene rangerer de dårligste strategiene lavere enn de beste, men det er hvor mye de skiller dem fra hverandre som er det interessante. En sammenligning av den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2009 viser at den utvalgte elevgruppen tydeligere skiller mellom hvilke strategier de synes er nyttige og mindre nyttige, noe som i særlig stor grad viser seg å gjelde for konstruktet *forstå og huske* (jf.4.2). Dette kan tyde på at den utvalgte elevgruppen har bedre metakognitiv kunnskap knyttet til de to konstruktene enn minoriteten i PISA 2009. Det må imidlertid tas noen forbehold når resultatene sammenlignes på denne måten (jf.3.11.1).

Undersøkelsen viser at flesteparten av elevene i den utvalgte elevgruppen besitter metakognitiv kunnskap av en kondisjonal art. De har kunnskap om hvilke strategier i konstruktene som egner seg best for å løse to konkrete oppgaver på en hensiktsmessig måte. At den utvalgte elevgruppen har metakognitiv kunnskap, vil ikke dermed si at de nødvendigvis bruker disse strategiene selv. Resultatene kan tyde på at mange av elevene i den utvalgte elevgruppen har kunnskap om strategiene, men at de ikke nødvendigvis vet hvordan de skal bruke den kunnskapen de har. Det er allikevel et steg i riktig retning, og det er samtidig mer sannsynlig at de vil bruke disse strategiene, enn elever som ikke besitter slik kunnskap i det hele tatt.

Den faste rammen som spørsmålene i konstruktet gav i intervjuene, gjorde det lettere å finne fellestrekk i svarene. Ved hjelp av informantenes uttalelser ble det også lettere å danne hypoteser baserte på de gjennomsnittlige rangeringene av enkeltstrategiene hos hele gruppen. Av informantenes uttalelser kom det blant annet frem at *leser mange ganger* opplevdes som en viktig strategi for at elevene skulle kunne sikre sin egen forståelse av tekstene. For elever som leser på andrespråket, og som får lesestoff, hvor tekstene er språklig for vanskelig for dem, kan det være nødvendig å lese et tekststykke gjentatte ganger for å gripe fatt i innholdet. *Kopierer nøyaktig*, som ekspertene regner som den minst nyttige strategien i konstruktet å *skrive sammendrag av en tekst*, ble rangert høyt av enkelte elever i den utvalgte elevgruppen. En av informantene gav uttrykk for at hun kopierte setninger fra boka ettersom de hørtes bedre ut enn hennes egne formuleringer, noe som kan henge sammen med at enkelte elever

fra språklige minoriteter har vansker med å uttrykke seg skriftlig. Strategien *diskuterer innhold* rangeres høyt av den utvalgte elevgruppen. Flere av informantene gav uttrykk for at dette var en viktig strategi for å sikre at de har forstått teksten og for å unngå misforståelser. Flere hypoteser kunne blitt nevnt her. Samlet sett viste det seg at den utvalgte elevgruppens gjennomsnittlige poenggivning og informantenes uttalelser om sin rangering, var en fruktbar måte å belyse bevissthet om bruk av strategier på. Samtidig var det også med på å belyse enkelte utfordringer som elever fra språklige minoriteter opplever når de skal lese på andrespråket. Av intervjuet kom det også frem at en av informantene så ut til å misforstå ett av uttrykkene i det ene konstruktet, på grunn av et enkeltord hun ikke forstod. Det er derfor grunn til å tro at informantens poenggivning her kan ha vært feilaktig eller relativt tilfeldig. Dersom dette er tilfelle for flere av elevene i den utvalgte elevgruppen kan dataene være preget av systematiske feil, noe som igjen kan svekke undersøkelsens begrepsvaliditet (jf. 3.9). I et lite utvalg på 29 elever er det også viktig å være oppmerksom på at noen få elevers misforståelser kan forandre resultatene betraktelig, noe man forøvrig må ha i tankene når resultatene fra både konstruktene og leseprøven presenteres.

Det neste forskningsspørsmålet jeg har belyst i denne oppgaven, er: *korrelerer den utvalgte elevgruppens leseskår med resultatene på PISAs konstrukt om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad?* Resultatene fra den norske PISA- undersøkelsen 2009 viser at det er en signifikant og positiv korrelasjon mellom minoriteten sin samlede skår på konstruktene og deres leseskår. At det er en positiv korrelasjon, tyder på at elever som gjør det bra på de to konstruktene, gjør det tilsvarende bra på leseprøven, eller at de elevene som gjør det dårlig på de to konstruktene, gjør det tilsvarende dårlig på leseprøven. Resultatene fra undersøkelsen til den utvalgte elevgruppen viser derimot veldig svake eller ingen korrelasjoner mellom leseskår og skår på konstruktene. Det er en svak negativ korrelasjon mellom den utvalgte elevgruppens resultater i konstruktet *å skrive sammendrag av en tekst* og deres leseskår. Det kan bety at det ikke er de beste leserne som gjør det best på dette konstruktet. På konstruktet *å forstå og huske en tekst* er det ingen korrelasjon mellom den utvalgte elevgruppens samlede skår på konstruktet og deres leseskår. Dette kan tyde på at et skille mellom gode og mindre gode lesere når det gjelder deres metakognitive kunnskap, målt ved skår på de to konstruktene, ikke gjør seg gjeldende hos den utvalgte elevgruppen. De fire informantenes ulike profiler når det gjelder deres skår på leseprøven og de to konstruktene, illustrerer at situasjonen er sammensatt. Det er ikke nødvendigvis de beste leserne som får best skår på de to konstruktene. Enkelte av elevene som er svake lesere, kan ha god metakognitiv kunnskap,

men det kan se ut til at de ikke får uttelling for dette i sin leseskår. Hvorvidt dette er et resultat av at elevene ikke klarer å omsette kunnskapen i praksis, eller om det er andre faktorer knyttet til utfordringer ved å lese på andrespråket som gjør seg gjeldende, er vanskelig å si. En av informantene, som oppnådde svak skår på leseprøven og som fikk høy skår på de to konstruktene, viste seg å kun ha bodd i Norge i tre år. Det kan dermed være grunn til å tro at elevens språklige ferdigheter kan ha påvirket elevens leseskår. En mulig forklaring til elevens høye skår på de to konstruktene kan være at eleven har tilegnet seg metakognitiv kunnskap på førstespråket og overført denne kunnskapen på tvers av språk.

Et av spørsmålene jeg stilte alle de 15 elevene jeg intervjuet, var: *Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?* Dette var et spørsmål som Lise Iversen Kulbrandstad stilte en gruppe elever på ungdomstrinnet i en av sine undersøkelser (jf. 2.2.4). Hun fant at flertallet av elevene beskrev de mer tekniske sidene ved lesing som ordavkoding og lesetempo. 14 av de 15 elevene jeg intervjuet i denne undersøkelsen, rettet oppmerksomheten mot forståelsesaspektet ved lesingen. Dette var et oppløftende funn som kanskje kan gjenspeile den utvalgte skolens systematiske arbeid med lese- og læringsstrategier.

Svaret på *hva som kjennetegner bruk av lesestrategier blant en gruppe elever fra språklige minoriteter på 10. trinn* er både enkelt og komplisert på samme tid. Resultatene viser at den utvalgte elevgruppen har god metakognitiv kunnskap knyttet til de to konstruktene om metakognisjon. Elevenes besvarelser under intervjuet støtter opp under dette. Gjennom intervjuene gikk det frem at elevene reflekterte over sin rangering av strategiene.

Informantene viste at de kunne snakke om strategiene og begrunne sine rangeringer. Til tross for dette har jeg likevel endt opp med flere spørsmål og hypoteser enn klare svar. For den utvalgte elevgruppen, som er svært heterogen, ser det ut til å være mange faktorer som er med på å påvirke resultatene både på leseprøven og de to konstruktene om metakognisjon. Det kan se ut til at den sammensatte situasjonen som disse minoritetsspråklige elevene står overfor, både med tanke på deres bakgrunn og utfordringer knyttet til å lese på et andrespråk, gjenspeiler seg i elevenes resultater i denne undersøkelsen. Gjennom intervjuene har jeg på en systematisk måte fått tilgang til viktig informasjon som kan være med på å belyse muligheter og begrensninger som elever fra språklige minoriteter står overfor knyttet til deres bevissthet om bruk av strategier. Jeg vil derfor avslutte med å referere til Flavell (1976), som presiserer at å intervju elevene kan gi innblikk i elevenes «tenkning om tenkning». Dersom du ønsker å vite hva elevene tenker, spør dem!

5.7 Pedagogiske implikasjoner

Bevissthet om bruk av lesestrategier er en sentral del av metakognitiv bevissthet. Som nevnt i teoridelen av denne oppgaven, viser forskning at gode og strategiske lesere tar i bruk både kognitive og metakognitive strategier for å øke forståelsen av en tekst (jf. 2.2.1). Samtidig viser forskning at metakognitiv innsikt, deriblant overvåkning og kontroll, er viktig for å øke elevers leseforståelse og at dette kan læres (jf. 2.3). Dette er viktig i kunnskapssamfunnet vi lever i. I denne undersøkelsen viser resultatene at mange av elevene i den utvalgte elevgruppen ser ut til å være svake lesere, til tross for at de har god metakognitiv kunnskap. Selv om elevene viser at de forholder seg reflektert til hvilke strategier som er nyttige, og hvilke som er mindre nyttige, sier det ikke noe om elevene faktisk tar i bruk strategiene. Som Garner (1992) sier: «it is important to note that *knowledge* is not *use*.» (s.238). Det er selvsagt viktig at elever har kunnskap om strategier, men slik kunnskap har liten verdi dersom den ikke settes ut i praksis og brukes. Det har vist seg at særlig svake lesere kan ha stort utbytte av eksplisitt strategiundervisning. Her ligger det et stort utviklingspotensial i undervisningspraksisen i den norske skolen. Læreren kan demonstrere bruken av strategiene for elevene gjennom å forklare direkte og modellere, blant annet ved selv å tenke høyt foran elevene når en oppgave skal løses ved hjelp av strategier. Her må det tilstrebes å få til en gradvis overgang fra at læreren støtter og forklarer hvordan elevene skal ta i bruk strategiene, til at læreren eller medelever veileder elevenes læring i bruk av strategier og støtte deres prestasjoner. Etter hvert som elevene føler seg tryggere i bruken av strategien, kan læreren redusere støtten og la elevene selv ta kontrollen og bruke strategiene selvstendig. Samtidig vil det være viktig å sikre at elevene får rike erfaringer med å ta i bruk strategiene både på egenhand og i samarbeid med andre, og på denne måten få oppleve strategiene som et verktøy for å nå sine mål. Det langsiktige målet må være selvinitiert og fleksibel strategibruk etter formålet. Ettersom lesing er en grunnleggende ferdighet i alle fag, er det viktig at alle faglærere anser seg selv som leselærere og bidrar til et systematisk arbeid med å utvikle elevers bevissthet om bruk av strategier, et arbeid som kan være tidkrevende (jf. 2.3).

At elever vet hvordan lesestrategier skal brukes, vil heller ikke nødvendigvis ha stor verdi dersom elevene ikke vet når det vil være hensiktsmessig å ta i bruk strategiene. Et kritisk område for om elever velger å ta i bruk strategier, er at de oppdager at teksten er vanskelig. Som jeg har vært inne på, er ikke alle elever nødvendigvis klar over når forståelsen bryter sammen, og at de dermed ikke foretar seg noe for å nøste opp i problemene. Det vil derfor

være viktig å ha bevisstgjørende samtaler med elevene om hensikten med lesingen, og ikke minst hva de kan gjøre for å overvåke sin egen forståelse. Elevene må gis muligheter i undervisningen til å sjekke sin egen forståelse av tekstene, enten det dreier seg om å snakke med medelever, stille spørsmål til teksten og skrive sammendrag, eller om det rett og slett dreier seg om å stoppe opp underveis i lesingen og stille seg selv spørsmålet *gir dette mening?* Flere av informantene som jeg intervjuet i denne undersøkelsen, gav uttrykk for at de opplevde å diskutere innholdet i teksten med andre som en viktig strategi for å sjekke sin egen forståelse av teksten. Strategien fikk også en høy gjennomsnittlig rangering av den utvalgte elevgruppen. For elever fra språklige minoriteter som møter tekster som ikke er tilpasset deres språklige forutsetninger, vil det være ekstra viktig at de gis muligheten til å samtale med andre om innholdet i tekstene. Ved å diskutere innholdet med andre, kan elevene få «aha»-erfaringer av at noe er galt, og at forståelsen svikter, eller de kan få en bekreftelse på at de har forstått innholdet i teksten på riktig måte. På spørsmål om hvorfor det å diskutere er en nyttig strategi svarer Josef: *Jeg har prøvd det selv, og det hjelper!* Eleven forteller med stor entusiasme og overbevisning hvorfor han mener nettopp denne strategien virker. Er vi flinke nok til å spørre elever som Josef hva de mener virker for dem i undervisningen? Hvilke strategier de opplever som de mest hensiktsmessige? Og tar vi hensyn til slike innspill når undervisningen tilrettelegges? De to konstruktene om metakognisjon kan egne seg som et godt utgangspunkt for en dialog mellom lærere og elever, slik at man får bedre innblikk i elevers metakognisjon. Slike samtaler kan også i seg selv være bevisstgjørende for elevene, og kan bidra til å øke deres metakognitive innsikt. Gjennom slike dialoger kan elever gjøres oppmerksomme på nytten av å kombinere ulike strategier for å løse en gitt oppgave, og at noen strategier egner seg til en oppgave, mens de ikke egner seg til en annen. Videre kan elever bli bevisste på at ulike læringssituasjoner krever innsats fra deres side.

Gjennom intervjuene fikk jeg innblikk i elevenes «tenkning om tenkning» på en strukturert måte, og det var mulig for meg å se elevenes styrker og begrensninger. Det ble også tydelig for meg at enkelte av strategiene opplevdes som særlig viktige for enkelte av elevene ettersom de leser på sitt andrespråk. Ved å ha kunnskap om hvilke utfordringer elever fra språklige minoriteter står overfor når de skal lese på sitt andrespråk, kan oppmerksomheten rettes mot strategier som kan gjøre det lettere for nettopp disse elevene å skape mening i tekstene de leser. Det kan dreie seg om å gjøre elevene oppmerksomme på at de ikke må forstå alle ordene i en tekst for å få med seg det viktigste innholdet, og at de må vurdere om de nye og ukjente ordene er verdt å stoppe opp ved, eller at betydningen av mange ord kan tolkes ut fra

konteksten. Det kan være nyttig at læreren modellerer hvordan de kan streke under viktig informasjon i tekstene, og gjør dem oppmerksom på at holdepunkt i teksten som innledning, overskrifter, sammendrag osv. kan benyttes for å skille ut relevant informasjon. Elever som kopierer fra bøkene, vil kanskje ha behov for å få modellert hva det vil si å skrive med egne ord, og hvordan dette gjøres. Skal elevene ta i bruk dype strategier i sitt arbeid med tekstene, må slikt arbeid belønnes. Ved å stille spørsmål hvor elevene ikke alltid finner svaret direkte i teksten, kan elevene oppmuntres til å gripe dypere inn i stoffet og gjøre det til sitt eget.

I denne oppgaven har jeg fremhevet at lesing på andrespråket byr på ulike utfordringer for elever fra språklige minoriteter, og at det er mange komponenter som virker inn på elevenes leseforståelse. Et mål for undervisningen må være å bevisstgjøre elevene på hvordan de kan overvåke sin egen forståelse og strategibruk, slik at de kan lære mer effektivt av tekstene de leser. Elevenes resultater i denne undersøkelsen, og ikke minst informantenes uttalelser fra intervjuene, viser at man må ta høyde for de sammensatte utfordringene disse elevene står overfor i undervisningen. Det er viktig å presisere at å utvikle elevers bevissthet om bruk av strategier bare er ett av mange områder som undervisningen bør romme. Det må blant annet også legges til rette for et systematisk arbeid med å utvikle elevenes bakgrunnskunnskaper, grammatiske kompetanse, og ikke minst ordforråd. Et arbeid som alle lærere må ta et felles ansvar for.

6 Litteraturliste

- Andreassen, R. (2007). Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 252-282). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet. En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst* (Doktoravhandling). Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3), 363-383.
- Aukrust, V.G., & Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing- hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten. (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 128-146). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr., M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). White Plains, NY: Longman
- Block, C. C., & Duffy, G. G. (2008). Research on Teaching comprehension. Where We've Been and Where We're Going. In C.C. Block, & S. R. Parris (Red.), *Comprehension instruction: Research-Based Best Practices* (pp.19-37). New York: The Guilford Press.
- Bråten, I., & Samuelstuen, M.S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324-336
- Bråten, I. (2007a). Leseforståelse - Innledning og oversikt. I I. Bråten. (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 9-19). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten, (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis* (s. 45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2007). Forståelse av mutiple tekster. I I. Bråten (Red), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet—teori og praksis*. (s.168-195). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment. *Applied Linguistics*, II(2), 132-149.
- Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction. In C. B. Paulston, & G. R. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics: The essential readings* (pp. 322-328). London: Blackwell.

- Durkin, D. (1978/79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
- Elstad, E., & Turmo, A. (2007). Strategibruk, motivasjon og interesse for naturfag: Hvilke forskjeller finnes mellom minoritets- og majoritets elever i den videregående skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7(2), 23-45.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Frønes, T. & Narvhus, E.K. (2010). Lesing: rammeverk, tekster og oppgaver. I M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s.31-58). Oslo: Universitetsforlaget
- Garner, R. & Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158
- Garner, R. (1992). Metacognition and Self- Monitoring Strategies. In J.S. Samuels, & E. A. Farstrup (Eds.), *What Research Has To Say About Reading Instruction* (pp.236-252). Newark, Delaware: International Reading Association
- Golden, A., & L.I. Kulbrandstad (2007), Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA, Norsk som andrespråk*, 23 (2), 33-66.
- Hopfenbeck, T. N. (2009). *Learning about Students' Learning Strategies. An empirical and theoretical investigation of self- regulation and learning strategy questionnaires in PISA* (Doktoravhandling). Oslo: University of Oslo, Faculty of Education.
- Hopfenbeck, T. N., & Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I Kjærnsli, M., & Roe, A. (Red), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s. 118-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. (2006). «Jeg må lære noe av dette.» Lesing som vei til kunnskap for elever fra språklige minoriteter. I E. Elstad, & A. Turmo (Red) *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 93-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2009). Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(4), 250-262.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2010). Språklige minoriteters prestasjoner i naturfag og lesing i PISA 2000 og 2006: en nordisk sammenlikning. *Nordand: nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 5(1), 69- 89.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2011). *Literacy achievement, literacy practices and metacognitive strategies among Norwegian minority students in PISA 2009*.

Unpublished manuscript. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.

- Hvistendahl, R. (2012). *Lærer for språklige minoriteter i tilpasset opplæring*. Upublisert manuskript. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, Læringsmiljø og Elevbytte. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7., og 10.trinn*. Trondheim: NTNU
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22 (3&4), 255-278.
- Jiménes, R. T., Garcia, E. G., & Pearson, P.D. (1996). The Reading Strategies of bilingual Latina/o Students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.
- Kjærnsli, M., & Roe, A (2010). PISA 2009 – sentrale funn. I M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. (s.13-30). Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Statistikk. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 49-84). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 85-102). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011d). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.103-121). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011e). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.123-138). Oslo: Unipub.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1992). An interview study of children's knowledge about memory. In T.O. Nelson, (Ed), *Metacognition: Core readings* (pp.283-304). Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget

- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T., & Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler: Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendahl. Ad Notam Gyldendal
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (4), 264-277.
- Mokhtari, K., Sheorey, R. & Reichard, C. (2008). Measuring the reading strategies of First- and Second-Language Readers. In K. Mokhtari & R. Sheory, (Eds), *Reading Strategies of First- and Second-Language Learners. See How They Read* (pp. 43-65). Norwood, Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers Inc.
- NRP, National reading panel, (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute for child health and human development NIH pub No. 00-4769. April 2000.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K. & Schneider, W. (2011). Fifth Graders Metacognitive Knowledge: general or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26 (2), 163-178.
- Oakhill, J., & Garnham, A. (1988) *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Blackwell.
- OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publications
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension -monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Patrick, H. & Middleton, M. J. (2002). Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27-39.
- Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic selfregulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield, & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego: Academic Press.

- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2(2), 159-194.
- Pressley, M. (2000). Development of grounded theories of complex cognitive processing: Exhaustive within and between study analyses of think-aloud data. In G. Shraw and J. C. Impara (Eds.), *Issues in measurement of metacognition* (pp. 262-296). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.
- RAND Reading Study Group. (2002, 1.april). Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension. Hentet fra http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/MR1465/MR1465.ch4.pdf
- Rasmussen, J. B. (2003). Reading literacy performance in Norway: current practice and critical factors. *European Journal of Education*, 38(4), 427-443.
- Roe, A. (2003). *Lesekompetanse og lesevaner blant Oslo-elever på 10. årstrinn. Rapport basert på resultatene fra Oslo-prøven i lesing, skoleåret 2002/03*. Oslo: Skoleetaten i Oslo
- Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & A. Roe (Red.), *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (s. 59-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rydland, V.(2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*. 1(1).
- Rydland, V. (2009). Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5.klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 93 (4), 280-293.
- Samuelstuen, M. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.
- Samuelstuen, M.S., & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117.

- Schlagmuller, M., & Schneider, W. (2006). *WLST 7-12: Wurzbürger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Selj, E. (2008). Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj, & E. Ryen (Red) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s.131-156) Oslo: Cappelen akademiske
- SSB. (2012,15.februar). Innvandring og innvandrere. Hentet fra <http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/>)
- Sweet, A.P., & Snow, C.E. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In C. C. Block., L. B. Gambrell, og M. Pressley. (Eds.), *Improving Comprehension Instruction. Rethinking Research*. (pp. 17-54) San Francisco: Jossey- Bass
- Sweet, A.P., & Snow, C.E. (2003). Reading for comprehension In A.P. Sweet, & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York: The Guilford Press.
- Utdanningsdirektoratet (2006 a, Ikke datert). *Kunnskapsløftet- prinsipp for opplæringa. Læringsplakaten*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=2&v=2>
- Utdanningsdirektoratet (2006 b, Ikke datert). *Kunnskapsløftet- prinsipp for opplæringa. Læringsplakaten*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>
- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. In A.P. Sweet, & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1-11). New York: The Guilford Press.
- Weinstein, C. E., Bråten, I., & Andreassen, R. (2006) Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s.27-54) Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, K. Z. (2008). *Språkutvikling, lesing og innholdsforståelse. Pedagogiske ideer, metoder og prinsipper fra NEIS-modellen*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Poster av Hvistendahl, R. & Roe, A

Vedlegg 2: Konstrukt om metakognisjon

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra foresatte

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 5: Spørreskjemaet

Vedlegg 6: Leseprøven

Vedlegg 7: Tekstutvalg

Vedlegg 8: Intervjuguide

Vedlegg 9: Transkriberte elevintervju

Vedlegg 10: Resultater på leseprøven

Vedlegg 1: Poster av Hvistendahl, R. & Roe,

Astrid Roe and Rita Hvistendahl

Literacy achievement, literacy practices and metacognitive strategies among Norwegian minority students in PISA 2009

Six levels of achievement in reading literacy in PISA

Figure 1 Percentage distribution of 15-year-old majority students and 2nd and 1st generation minority students in Norway on the six levels in reading literacy.

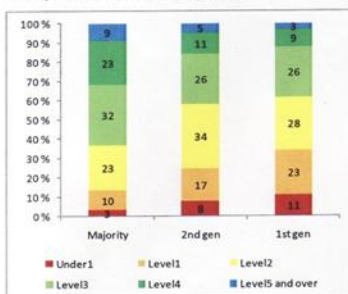
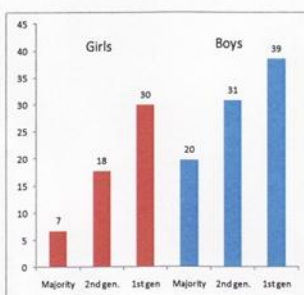


Figure 2 Percentage of boys and girls from the three groups who score below level 2.



Number of Norwegian students who participated in PISA 2009:
Native students: 4305
2nd generation students: 167
1st generation students: 146

"Students who do not reach level 2 have difficulties locating basic information that meets several conditions, making comparisons or contrasts around a single feature, working out what well defined part of a text means when the information is not prominent, or making connections between the text and outside knowledge by drawing on personal experience and attitudes." (OECD 2010:13)

25 percent of 2nd generation and 34 percent of 1st generation students achieve below level 2 in reading literacy. Girls' and boys' reading achievements differ dependent on their minority status. High percentages of both 1st and 2nd generation boys have critically low reading achievements. These percentages are lower for both groups of minority girls.

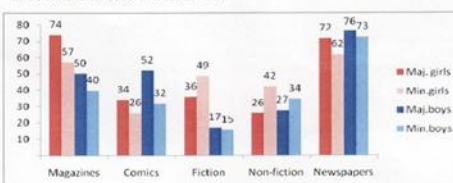
What do students read in their leisure time, and how often do they read?

Students were asked to indicate the frequency with which they read magazines, comic books, fiction, (novels, narratives, stories), non-fiction and newspapers, because they want to. Students could indicate that they read each material "Never or almost never", "A few times a year", "About once a month", "Several times a month" and "Several times a week".

Overall a lower percentage of minority students report that they read magazines, comics and newspapers than majority students. A higher percentage of minority girls read fiction and non-fiction books, compared to the other groups of students.

In general, all groups of students spend less time reading these materials in 2009 than they did in 2000. Reading on the Internet has increased among all groups.

Figure 3 Percentage of students who read these types of texts at least several times a month or several times a week



Students' awareness of the effectiveness of different reading strategies

The students' evaluation of different reading strategies measure their metacognitive strategies (figures 4 and 5). The scores were standardised for the total index to have a mean of 0 and a standard deviation of 1 across OECD countries. Positive values on this index indicate greater students' perception of the usefulness of the strategies. Norwegians students score below the OECD average in evaluating reading strategies for Understanding and remembering. Girls score above the average for evaluating Summarising strategies, and boys score below this average, particularly minority boys (figure 6).

Figure 4 Students' awareness of effective strategies to understand and remember information

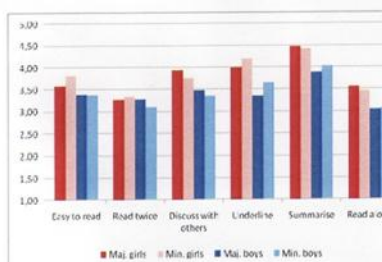


Figure 5 Students' awareness of effective strategies for writing a summary of a difficult text

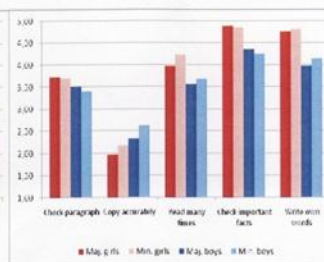
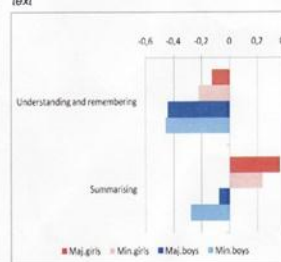


Figure 6 Students' awareness of effective strategies for writing a summary of a long and rather difficult two-page text



Is there an association between reading habits, awareness of reading strategies and reading scores?

Table 1 Correlations between enjoyment of reading, reading habits, metacognition and reading scores

	Maj.girls	Min.girls	Maj.boys	Min.boys
Joy/Like Reading	.47	.40	.44	.27
Like Read - Magazines	-.02	.00	.11	.08
Like Read - Comic Books	.17	.13	.23	.17
Like Read - Fiction	.38	.27	.39	.22
Like Read - Non-fiction books	.05	-.04	.15	.05
Like Read - Newspapers	.14	.01	.19	.23
Meta-cognition: Understanding and remembering	.38	.26	.34	.55
Meta-cognition: Summarising	.35	.38	.45	.47

PISA 2009 offers a valuable opportunity to explore the association between what students report that they read in their free time and their reading scores. The correlation between students' awareness of effective reading strategies and their reading scores can also be measured.

The correlation coefficients in the yellow cells in the table are statistically significant at the 0.01 level. Students who read fiction and non-fiction books regularly, i.e. several times a month or several times a week, are particularly likely to perform well in the PISA reading assessment. The correlation is stronger for majority students than for minority students.

The two metacognitive strategies show a significant and positive correlation with reading performance, particularly among minority boys.

Vedlegg 2: Konstrukt om metakognisjon

DEL 1: STRATEGIER SOM DU BRUKER FOR Å LESE OG FORSTÅ TEKST

Det er flere måter å arbeide på for å forstå tekster. Noen av dem er mer nyttige enn andre, avhengig av hvordan leseoppgaven er. De neste to spørsmålene beskriver flere typer leseoppgaver, etterfulgt av en liste med disse arbeidsmåtene eller "strategiene". Vi ønsker å få vite din mening om hvor nyttige disse strategiene er for ulike typer leseoppgaver.

Hvert av de to spørsmålene begynner med en kort beskrivelse av en bestemt leseoppgave. Så er flere mulige lesestrategier listet opp. Tenk bare på hvor nyttig hver av strategiene er i forhold til den oppgitte leseoppgaven. Noen strategier kan være nyttige for én type leseoppgave, men ikke for andre.

Gi hver strategi poeng fra 1 til 6. 1 poeng betyr at du ikke synes strategien er nyttig i det hele tatt for disse leseoppgavene. 6 poeng betyr at du synes det er en veldig nyttig strategi for den bestemte leseoppgaven.

Du kan bruke den samme poengverdien mer enn en gang dersom du synes to eller flere strategier er like nyttige, men kryss av i bare én boks for hver linje.

Her er eksempel på et spørsmål som en elev har besvart. (Dette eksemplet gjelder bordtennis, ikke lesing.)

Eksempel på spørsmål

Oppgave: Du ønsker å bli bedre i bordtennis slik at du kan vinne en lokal konkurranse.
Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å bli bedre i bordtennis?

Mulige strategier	Poeng					
	(1) Ikke nyttig i det hele tatt	(2)	(3)	(4)	(5)	(6) Veldig nyttig
a) Jeg leser en bok om teknikker i bordtennis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg spiller bordtennis mot en venn så ofte som mulig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg trener hver morgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg observerer eksperter i bordtennis og prøver å finne ut av deres teknikker.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 Leseoppgave: Du skal forstå og huske innholdet i en tekst.

Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å forstå og huske teksten?

Mulige strategier	Poeng					
	<i>Ikke nyttig i det hele tatt</i>					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Veldig nyttig (6)
a) Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Jeg setter strek under viktige deler av teksten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
f) Jeg leser teksten høyt for en annen person.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

2 Leseoppgave: Du har lest en lang og relativt vanskelig tekst på to sider om endringer i vannstanden i en innsjø i Afrika. Du skal lage et sammendrag.

Hvordan vil du vurdere nytten av de følgende strategiene for å kunne skrive et sammendrag av denne to sider lange teksten?

Mulig strategi	Poeng					
	<i>Ikke nyttig i det hele tatt</i>					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Veldig nyttig (6)
a) Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg om hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
b) Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
c) Før jeg skriver sammendraget, leser jeg teksten så mange ganger som mulig.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆
e) Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene. Så skriver jeg sammendraget med mine egne ord.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra foresatte

Forespørsel om å delta i en undersøkelse

Til elever og foresatte på 10. trinn

Oslo, 01.12.2011

Med dette brevet ønsker jeg å invitere deres barn til å delta i en undersøkelse. Ved siden av min jobb som lærer er jeg for tiden student ved Universitetet i Oslo, hvor jeg tar et masterprogram i lesing og skriving i skolen. I forbindelse med studiet ønsker jeg å skrive en masteroppgave i tilknytning til skolen hvor deres barn er elev.

Temaet for min oppgave er elevers bruk av lesestrategier. Jeg ønsker å undersøke hvilke resultater en gruppe elever på 10. trinn får på leseforståelse og se dette i sammenheng med deres bruk av strategier. I undersøkelsen ønsker jeg å se spesielt på de elevene som har et annet morsmål enn norsk, og som derfor har prøven på sitt andrespråk. Studien kan gi en pekepinn om hvilke områder det må satses ytterligere på i leseopplæringen.

Elevene gjennomfører undersøkelse i løpet av januar. Undersøkelsen inneholder både leseoppgaver og et spørreskjema. I spørreskjemaet får elevene spørsmål om seg selv, familien sin, leseaktiviteter, norsktimene, biblioteket og strategier de bruker for å lese og forstå tekst. Det vil ta omtrent 1.5 time å gjennomføre undersøkelsen. Jeg ønsker også å intervju 10-15 elever enkeltvis om deres lesing og leseforståelse. Intervjuet vil vare i ca. 15 minutter. Elevenes svar tas opp på lydbånd. Dersom foresatte ønsker å se spørreskjemaet og intervjuguiden vil disse være tilgjengelig på skolens kontor.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og det er mulig å trekke seg når som helst. Det vil ikke få konsekvenser for elevenes forhold til meg som lærer eller til skolen for øvrig om de ikke ønsker å delta, eller hvis de senere velger å trekke seg. Materialet som samles inn behandles konfidensielt, og det vil ikke være mulig å spore opplysninger tilbake til enkeltpersoner eller den aktuelle skolen i den ferdige oppgaven. Det vil foreligge kobling til navnliste under prosjektperioden. Materialet makuleres og lydopptakene slettes innen prosjektslutt 01.07.2012.

Ledelsen ved Gran skole er informert om prosjektet. Prosjektet er også meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Ta gjerne kontakt med meg hvis dere lurer på noe. Dere kan ringe meg på tlf. 95 15 43 11 eller send en e-post til louise.frimannslund@gran.gs.oslo.no

Hovedveileder for prosjektet er forsker Astrid Roe ved ILS (Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning) ved Universitetet i Oslo, hun kan kontaktes på telefonnummer 22 84 44 99

Biveileder er professor Rita Hvistendahl (Institutt for Lærerutdanning og Skoleforskning) ved Universitetet i Oslo, hun kan kontaktes på telefonnummer 22 85 76 12

Med vennlig hilsen



Louise Frimannslund

Svarslipp (legges i vedlagt konvolutt og leveres til kontaktlærer innen onsdag 18.

januar)

Elevens navn: _____

Jeg har lest dette informasjonsbrevet og samtykker til at mitt barn deltar som informant i undersøkelsen.

Foresattes underskrift og dato: _____

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Astrid Roe
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.01.2012

Vår ref: 28442 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.10.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28442

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Bevissthet om bruk av leseforståelsesstrategier blant en gruppe minoritetsspråklige elever

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Astrid Roe

Louise Frimannslund

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Føll *Sumda Samu*

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Louise Frimannslund, Gina Krogsvei 14, 1153 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å undersøke hva det er som kjennetegner bevisstheten om bruk av leseforståelsesstrategier blant en gruppe hovedsaklig minoritetsspråklige elever på 10. trinn. Korrelerer de utvalgte elevenes resultater på lesedelen av PISA-prøven med resultatene på PISAs spørsmål om metakognisjon, og i så tilfelle i hvilken grad? Hvordan skårer den utvalgte gruppen i gjennomsnitt på PISAs spørsmål om metakognisjon sammenlignet med landsgjennomsnittet til norske språklige minoriteter i PISA-prøven 2009? Finnes det kjønnsforskjeller når det gjelder bevissthet om bruk av leseforståelsesstrategier innad i den utvalgte gruppen? Har oppholdstid i Norge noe å si for disse elevenes bevissthet om bruk av strategier?

Jf. e-post mottatt 07.12.2011 skal det likevel ikke hentes ut opplysninger om enkeltelever fra skolemapper eller lignende.

UTVALG

Utvalget består av ca 44 elever på 10. trinn (ca 15 år) i 2 klasser ved en skole.

METODE OG DATAINNSAMLING

Opplysningene samles inn gjennom spørreskjema (PISA-spørreskjema) og personlig intervju. Det benyttes lydopptak under intervjuene. Spørreskjema besvares på papir.

Det registreres direkte personidentifiserende opplysninger gjennom navn. Det registreres indirekte personidentifiserende opplysninger gjennom klassetrinn, kjønn, minoritetsbakgrunn (språk) m.m.

Det tas høyde for at det behandles sensitive personidentifiserende opplysninger om etnisk bakgrunn (jf. personopplysningsloven § 2 nr 8 bokstav a).

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalgets foreldre informeres skriftlig om prosjektet og samtykker skriftlig til deltakelse (jf. informasjonsskriv og samtykkeerklæring mottatt per e-post 03.01.2012). Vi finner informasjonsskrivet tilfredsstillende under forutsetning av at følgende legges til i informasjonsskrivet:

- Legg til følgende eller lignende: Formålet med prosjektet er å undersøke hva som kjennetegner bevisstheten om bruk av leseforståelsesstrategier blant en gruppe minoritetsspråklige elever på 10. trinn". (Dette må oppgis siden utvalget så og si kun består av minoritetsspråklige elever.) Vi antar dermed at dette er sentralt for problemstillingen, og siden dette er i tråd med det formål som du har oppgitt i meldeskjemaet.
- Legg til følgende: "Det skal oppgis at det ikke vil få konsekvenser for elevenes forhold til deg som lærer eller til skolen for øvrig om de ikke ønsker å delta, eller hvis de senere velger å trekke seg".

Vi ber om at revidert informasjonsskriv sendes til personvernombudet@nsd.uib.no.

Vi legger til grunn at elevene gis tilsvarende og alderstilpasset informasjon enten muntlig eller skriftlig og at de eksplisitt samtykker til deltakelse.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc, ekstern harddisk og minnepenn til oppbevaring av personidentifiserende data. Vi anbefaler at alle filer som inneholder personopplysninger om deltakerne krypteres.

Direkte personidentifiserende opplysninger lagres separat fra det øvrige datamaterialet, men kan kobles mot det øvrige datamaterialet ved hjelp av en referansekode som kun student har tilgang til.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.07.2012, ved at lydopptak og direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes/endres på en slik måte at opplysningene ikke kan tilbakeføres til en enkeltperson.

Vedlegg 5: Spørreskjemaet

DEL 3: OM DEG SELV, FAMILIEN DIN OG HJEMMET DITT

I denne delen er det spørsmål om deg selv, familien din og hjemmet ditt.

Noen av spørsmålene er om moren eller faren din (eller den personen / de personene som er som en mor eller far for deg, for eksempel steforeldre eller fosterforeldre).

Hvis du bor flere steder, vil vi at du skal svare med tanke på det hjemmet hvor du tilbringer det meste av tiden.

3 Er du jente eller gutt?

Jente

Gutt

☐ ₁☐ ₂

4 I hvilket land ble du født? I hvilket land ble foreldrene dine født?

(Kryss av i én boks for hver kolonne.)

	<i>Du</i>	<i>Mor</i>	<i>Far</i>
Norge	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
Sverige	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
Danmark	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
Annet land	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄

- 5 Hvis du IKKE er født i Norge, hvor gammel var du da du kom til Norge?

Hvis du var yngre enn 12 måneder, skriver du null (0).

Hvis du er født i Norge, hopper du over dette spørsmålet og går til spørsmål 19.

_____ år

- 6 Hvilket språk snakker du hjemme det meste av tiden?

(Kryss av i bare én boks)

Norsk

☐ 523

Samisk

☐ 540

Svensk

☐ 494

Dansk

☐ 264

Annet språk

☐ 840

Hvilket språk?.....

Vedlegg 6: Leseprøven

Elevnummer: _____

Veiledning til leseprøven

Først skal du gjøre en øvelse slik at du vet hva slags oppgaver du kan vente å få når du starter med selve oppgavene. Denne øvingsoppgaven er basert på teksten nedenfor, "Olympiske byer".

OLYMPISKE BYER

Nedenfor er det en tabell som viser byer som har vært valgt til å være vertsbyer for De olympiske leker siden 1960. Bruk tabellen når du svarer på oppgavene som kommer etterpå.

<i>År</i>	<i>By</i>	<i>Kontinent</i>
1960	Roma	Europa
1964	Tokyo	Asia
1968	Mexico City	N. Amerika
1972	München	Europa
1976	Montreal	N. Amerika
1980	Moskva	Europa
1984	Los Angeles	N. Amerika
1988	Seoul	Asia
1992	Barcelona	Europa
1996	Atlanta	N. Amerika
2000	Sydney	Australia
2004	Athen	Europa

Noen oppgaver vil bli etterfulgt av fire eller flere mulige svar. Hvert svar er merket med en bokstav. Her skal du sette en ring rundt den bokstaven som står ved det svaret du mener er riktig. Dette er illustrert i eksempel 1.

EKSEMPEL 1

I hvilken by ble De olympiske leker holdt i 1972?

- A Mexico City
- ☒ B München
- C Los Angeles
- D Sydney

Det er satt ring rundt bokstaven B fordi De olympiske leker ble holdt i München i 1972.

Hvis du ikke er sikker på svaret, skal du sette en ring rundt det du tror er best, og fortsette med resten av oppgavene.

*Hvis du bestemmer deg for å forandre et svar, skal du **enten** viske svaret ditt godt ut **eller** sette en "X" over det første du skrev, og deretter sette en ring rundt det riktige svaret, slik det er vist i eksempel 2.*

EKSEMPEL 2

Hvor mange ganger er De olympiske leker blitt holdt i Nord-Amerika siden 1960?

- ☒ A en gang
- B to ganger
- C tre ganger
- ☐ D fire ganger

I noen av oppgavene skal du gi flere svar ved å sette en ring rundt ett svar i hver linje, slik som i eksempel 3.

EKSEMPEL 3

I tabellen nedenfor skal du sette en ring rundt "Ja" eller "Nei" for hver by for å vise om byen har vært valgt til vertsby for De olympiske leker mellom 1960 og 2004. Den første er gjort for deg.

By	Olympisk vertsby 1960-2004?
Atlanta	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei
Barcelona	Ja / Nei
Berlin	Ja / Nei
Seoul	Ja / Nei

*Det ferdige svaret skal se slik ut. Legg merke til at du må sette ring rundt ett svar for **hver** linje.*

By	Olympisk vertsby 1960-2004?
Atlanta	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei
Barcelona	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei
Berlin	Ja / <input checked="" type="radio"/> Nei
Seoul	<input checked="" type="radio"/> Ja / Nei

I noen oppgaver vil du bli bedt om å skrive korte svar på de linjene som er satt av til det. I disse oppgavene kan det hende du må bruke ord, tegninger og/eller tall i svaret ditt. Eksempel 4 viser en oppgave som ber om et kort svar av denne typen.

EKSEMPEL 4

Nevn de to asiatiske byene som har vært valgt til vertsbyer for De olympiske leker siden 1960.

.....

For å svare riktig på denne oppgaven må du skrive «Tokyo og Seoul».

Endelig er det en type oppgaver der du vil bli bedt om å gi grunner eller forklaringer som svar på et spørsmål til en tekst. Det er mange måter å svare riktig på disse oppgavene på. Du vil få poeng for måten du viser at du har forstått teksten på, og for den tankegangen du viser. Eksempel 5 viser en oppgave som ber om et svar av denne typen.

EKSEMPEL 5

På hvilket kontinent synes du De olympiske leker burde holdes i år 2008? Bruk tabellen for å begrunne svaret ditt.

.....

.....

For å svare på denne oppgaven skal du skrive på de linjene som er satt av til det. Antall linjer gir et visst inntrykk av hvor langt svaret ditt bør være.

Hvert av disse svarene ville fått beste poengsum:

- Afrika. Det er urettferdig. De olympiske leker har ikke vært holdt der noen av de årene som er vist i tabellen.
- Asia. Det vil være 20 år siden sist, så nå er det Asias tur.
- Jeg synes det skulle være Nord- Amerika, fordi selv om lekene har vært der fire ganger de siste 40 årene, så er USA ett av verdens rikeste land og har råd til å holde lekene, noe som kan være veldig dyrt.
- Hvilket som helst kontinent, unntatt Australia eller Europa, ville være ok, fordi disse to var de siste som hadde lekene.

Legg merke til at alle svarene, selv om de er forskjellige, inneholder en forklaring som viser at eleven har forstått

STOPP her.

IKKE BLA OM TIL NESTE SIDE FØR DU FÅR BESKJED OM DET.

GRAFFITI

Jeg koker av sinne når veggene på skolen for fjerde gang er rengjort og malt for å bli kvitt graffiti. Kreativitet er beundringsverdig, men folk burde finne måter å uttrykke seg på som ikke påfører samfunnet ekstra byrder.

Hvorfor ødelegger du ungdommens rykte ved å male graffiti der det er forbudt? Profesjonelle kunstnere henger ikke opp bildene sine langs gata, gjør de vel? De søker om økonomisk støtte og gjør seg kjent gjennom lovlige utstillinger.

Etter min mening er bygninger, gjerder og benker kunstverk i seg selv. Det er virkelig tåpelig å ødelegge denne arkitekturen med graffiti, og dessuten ødelegger det ozonlaget. Ærlig talt, jeg kan ikke forstå hvorfor disse kriminelle kunstnerne gidder, når "de kunstneriske arbeidene" deres bare blir fjernet om og om igjen.

Helga

Smak og behag kan ikke diskuteres. Samfunnet er fullt av kommunikasjon og reklame. Firmamerker, butikknavn. Store, påtrengende plakater langs gatene. Er de akseptable? Ja, for det meste. Er graffiti akseptabelt? Noen mener ja, andre nei.

Hvem betaler prisen for graffiti? Hvem betaler til slutt prisen for reklamen? Riktig. Forbrukerne.

Har de menneskene som setter opp kjempestore plakater, spurt om din tillatelse? Nei. Bør graffitikunstnerne gjøre det, da? Er ikke alt sammen bare et spørsmål om kommunikasjon – ditt eget navn, navnet på gjenger og store plakater langs gatene?

Tenk på de stripete og rutete klærne som dukket opp i forretningene for noen få år siden. Og på skiutstyr. Mønstrene og fargene var stjålet rett fra de fargesprakende betongveggene. Det er ganske morsomt at disse mønstrene og fargene blir akseptert og beundret, samtidig som graffiti i samme stil blir sett på som forferdelig.

Det er harde tider for kunsten.

Sofie

De to innleggene på motstående side er hentet fra Internett og handler om graffiti. Graffiti er tagging eller annen ulovlig skriving og maling på vegger og andre steder. Bruk innleggene når du gjør oppgavene nedenfor.

Oppgave 1: GRAFFITI

Hensikten med hvert av disse innleggene er å

- A forklare hva graffiti er.
 - B uttrykke en mening om graffiti.
 - C vise hvor populært graffiti er.
 - D fortelle folk hvor mye det koster å fjerne graffiti.
-

Oppgave 2: GRAFFITI

Hvorfor viser Sofie til reklame?

.....

.....

Oppgave 3: GRAFFITI

Hvilken av de to brevskriverne er du enig med? Begrunn svaret **med dine egne ord** ved å vise til det som står i det ene brevet eller begge brevene.

.....

.....

.....

Oppgave 4: GRAFFITI

Vi kan snakke om **hva** som står i et brev (innholdet).

Vi kan snakke om **måten** brevet er skrevet på (form eller stil).

Uavhengig av hvilket brev du er enig i, hvilken av de to brevskriverne synes du skrev det beste brevet? Forklar svaret ditt ved å vise til **måten** ett av eller begge brevene er skrevet på.

.....

.....

.....

GAVEN

Hvor mange dager, tenkte hun, hadde hun sittet slik og betraktet det kalde, brune vannet, som tomme for tomme krøp oppover klippeskrenten som stadig gikk i oppløsning. Det var så vidt hun kunne huske at regnet begynte, hvordan det kom drivende sørfra, tvers over sumpen, og slo mot de tynne veggene i huset hennes.

5 Deretter begynte selve elva å stige, først langsomt, så tok den en pause for å komme tilbake igjen. Fra time til time skled den innover viker og grøfter og flommet over de laveste områdene. Om natten, mens hun sov, oversvømmet den hele veien og omringet henne, slik at hun satt der alene. Båten var borte, og huset lå som om det var blitt slengt igjen borte på klippeskrenten. Nå streifet vannet også de tjærebrede støttepilarene. Og det steg fortsatt.

10 Så langt hun kunne se, til tretoppene der den motsatte bredden hadde vært, var sumpen som en endeløs sjø, overflommet av regnskyllene, og elva var forsvunnet et eller annet sted i denne uendeligheten. Huset var bygget som en båt i bunnen, for nettopp å stå imot en slik flom, hvis den skulle komme, men nå var det gammelt. Kanskje hadde de underste plankene råtnet vekk. Kanskje ville tauet som fortøyde huset til det store eiketreet, løsne og la henne fare av gårde med vannmassene, den samme veien som båten hadde tatt.

15 Ingen kunne komme nå. Hun kunne skrike ut, men det ville ikke nytte, ingen ville høre. Nedover langs breddene av sumpen kjempet flere for å redde det lille de maktet, kanskje bare livet. Hun hadde sett et helt hus som fløt forbi, så stille at det minnet henne om en begravelse. Hun forstod hvilket hus det var da hun så det. Det hadde vært forferdelig å se det drive forbi, men eierne måtte ha reddet seg opp på et høyere område. Senere, da regnet og mørket presset på, hadde hun hørt en panter som skrek lenger oppe langs elva.

20 Huset liksom grøsset og skalv rundt henne som om det var levende. Hun strakte seg for å gripe en lampe idet den veltet ned fra bordet ved senga hennes, og satte den mellom føttene sine for å holde den fast. Og så, mens huset knaket og stønnet av anstrengelse, slet det seg opp fra leira, fløt fritt, duppet som en kork og svingte seg langsomt ut, trukket med av elva. Hun tok tak i sengegjerdet. Huset
30 beveget seg så langt fortøyningen rakk. Det gjorde et rykk så det gamle tømmeret ynket seg, og deretter tok det en pause. Langsomt slapp strømmen taket og lot det gynte tilbake mens det skrubbet over det stedet det hadde stått. Hun fikk igjen pusten og satt lenge og følte den langsomme vuggingen hit og dit. Mørket trengte seg gjennom det evige regnet, og hun sovnet med hodet på armen mens hun holdt seg fast i senga.

35 I løpet av natten vekket skriket henne, en lyd så forpint at hun var på bena før hun var våken. I mørket snublet hun mot senga. Det kom der utenfra, fra elva. Hun kunne høre noe som beveget seg, noe stort som laget en skrapende, slepende lyd. Det var kanskje et annet hus. Så traff det, ikke hardt, men det streifet huset og gled
40 langsetter siden av det. Det var et tre. Hun lyttet idet grener og blader løsnet og fortsatte nedover strømmen. Det etterlot seg bare regnet og skvulpingen fra flommen, lyder som var så monotone at de var blitt en del av stillheten. Hun krøp sammen på senga og var nesten sovnet igjen da enda et skrik hørtes, denne gangen så nær at det kunne ha vært i rommet. Hun stirret inn i mørket og smøg seg bakover
45 på senga til hånden hennes fikk tak i den kalde rifla. Hun satte seg på huk på puta mens hun lente våpenet mot knærne. "Er det noen der?" ropte hun.

Svaret var enda et skrik, mindre skingrende og trett, deretter lukket den tomme stillheten seg om henne. Hun trakk seg tilbake mot senga. Hva det enn var, så beveget det seg rundt på verandaen. Planker knirket, og hun kunne skjelve
50 lydene av gjenstander som veltet. Det var en skraping på veggen som om noen ville

rive den ned for å komme inn. Nå visste hun hva det var. Det var et stort kattedyr som var blitt satt av der da det opprevne treet hadde passert forbi henne. Det var kommet med flommen, en gave.

55 Ubevisst presset hun hånden mot ansiktet og langs den sammensnørte
halsen. Rifla vugget over knærne hennes. Hun hadde aldri sett en panter i sitt liv.
Hun hadde hørt om dem fra andre, og hørt de klagende skrikene deres i det fjerne.
Katten klørte på veggen igjen så vinduet ved døra ristet. Så lenge hun vokter vinduet
og holdt den innestengt mellom veggen og vannet, var hun trygg. Der ute tok dyret
60 en pause for å skjerpe klørne på den rustne fluenettingen. Nå og da pep og knurret
det.

Da lyset endelig trengte gjennom regnet, som et annet slags mørke, satt hun
fremdeles på senga, stiv og kald. Armene hennes, som var vant til å ro på elva,
verket etter å ha tviholdt i rifla. Hun hadde knapt turt å røre seg i frykt for at lyden ville
gi katten mer styrke. Hun svaiet stivt med i husets bevegelser. Det regnet fremdeles
65 som om det aldri ville ta slutt. Gjennom grålysningen kunne hun endelig se flommen
og regnet som falt og langt borte det tåkete omriset av druknende tretopper. Katten
beveget seg ikke nå. Kanskje den var dratt. Hun la våpenet ned og skled ned fra
senga og beveget seg lydløst mot vinduet. Den var fremdeles der, sammenkrøpet på
kanten av verandaen stirret den opp mot den levende eika som huset var fortøyd i,
70 som om den vurderte mulighetene for å hoppe til en grein som hang ned. Den virket
ikke så skremmende nå som hun kunne se den, den grove pelsen nuppet seg i små
pigger, og huden klistret seg til de synlige ribbeina. Det ville være lett å skyte den slik
den satt nå, med den lange halen som slo fram og tilbake. Hun beveget seg tilbake
for å hente våpenet da den snudde seg. Uten forvarsel, den verken bøyde seg eller
75 spente musklene, sprang den mot vinduet og knuste en rute. Hun falt bakover, kvalte
et skrik, grep rifla og fyrte av gjennom vinduet. Hun kunne ikke se panteren nå, men
hun hadde bommet. Den begynte å gå igjen. Hun kunne skimte hodet og ryggens
bue idet den passerte vinduet.

Skjelvende dro hun seg tilbake til senga og la seg ned. Den jevne,
80 søvndyssende lyden av elva og regnet, den gjennomtrengende kulden, visket ut
planene hennes. Hun så mot vinduet og hadde våpenet klart. Etter å ha ventet lenge
flyttet hun seg igjen for å se. Panteren hadde sovnet, med hodet på potene som en
huskatt. For første gang siden det begynte å regne, hadde hun lyst til å gråte, for seg
selv, for alle de andre, for hele flommen. Hun gled ned på senga og trakk dyna rundt
85 skuldrene. Hun burde kommet seg ut da det var mulig, da veiene var åpne eller før
båten hennes ble vasket vekk. Mens hun gynget fram og tilbake i takt med huset,
minnet en dyp smerte i magen henne om at hun ikke hadde spist. Hun kunne ikke
huske hvor lenge det var siden. Hun var skrubbsulten, akkurat som katten. Hun listet
seg inn i kjøkkenet og gjorde opp ild med de få vedpinnene som var igjen. Hvis
90 flommen fortsatte, måtte hun brenne stolene, og kanskje selve bordet også. Hun tok
ned restene av en røkt skinke fra taket, kuttet tykke skiver av det rødbrune kjøttet og
la dem i en stekepanne. Lukten av det stekte kjøttet gjorde henne svimmel. Det var
igjen noen harske kjeks fra sist hun hadde laget mat, og hun kunne koke litt kaffe.
Vann var det nok av.

95 Mens hun laget maten, glemte hun nesten katten, til den klynket. Den var
også sulten. "La meg spise," ropte hun til den, "så skal jeg ta meg av deg." Og hun lo
andpustent for seg selv. Da hun hengte resten av skinka tilbake på spikeren, utstøtte
katten en dyp, rumlende knurring som fikk hånden hennes til å skjelve.

Etter at hun hadde spist, gikk hun til sengs igjen og tok med seg rifla. Huset
100 hadde steget så mye at det ikke lenger skrapte mot klippekrenten når det svingte
tilbake fra elva. Maten hadde varmet henne. Hun kunne kvitte seg med panteren
mens dagslyset fremdeles ble holdt tilbake av regnet. Hun krøp langsomt bort til

vinduet. Den var fremdeles der, og mjauende begynte den å bevege seg på verandaen. Hun stirret lenge og uredd på den. Så, uten å tenke over hva hun gjorde, la hun geværet bort og rundet sengehjørnet inn mot kjøkkenet. Bak henne beveget katten seg urolig. Hun hentet ned det som var igjen av skinka, kom seg over det gyngende gulvet tilbake til vinduet og dyttet den gjennom den knuste ruta. På den andre siden hørte hun en sulten snerring, og dyret sendte noe som liknet sjokkbølger tilbake til henne. Lamslått over det hun hadde gjort, trakk hun seg tilbake til senga.

105
110 Hun kunne høre lydene av panteren som slet i kjøttet. Huset vugget rundt henne.

Neste gang hun våknet, visste hun med den gang at alt var forandret. Det hadde sluttet å regne. Hun kjente etter bevegelsene i huset, men det gynget ikke lenger på vannet. Hun trakk døra opp og så en ny verden gjennom den istykkerrevne fluenettingen. Huset sto på klippeskrenten der det alltid hadde stått. Et par meter nedenfor raste elva fremdeles i strie strømmer, men den dekket ikke lenger de få meterne mellom huset og eiketreet. Og katten var borte. Fra verandaen til eika og uten tvil videre inn i sumpene var det spor, som allerede var i ferd med å forsvinne i den myke gjørma. Og der på verandaen, gnaget helt hvitt, lå det som var igjen av skinka.

115

Bruk fortellingen "Gaven" på de tre foregående sidene når du gjør oppgavene som følger. (Legg merke til at det er oppgitt linjenummer i margen i fortellingen for å hjelpe deg å finne avsnitt som det blir vist til i oppgavene.)

Oppgave 5: GAVEN

Her er en del av en samtale mellom to mennesker som har lest "Gaven":



Bruk fortellingen til å vise hvordan hver av disse personene kan begrunne synspunktet sitt.

Person 1.....

.....

Person 2.....

.....

Oppgave 6: GAVEN

Hva er kvinnens situasjon i begynnelsen av fortellingen?

- A Hun er for svak til å forlate huset etter flere dager uten mat.
 - B Hun forsvarer seg mot et vilt dyr.
 - C Huset hennes er omringet av flomvann.
 - D En oversvømmet elv har feid huset hennes av gårde.
-

Oppgave 7: GAVEN

Her er det noen tidlige henvisninger til panteren i fortellingen:

“vekket skriket henne, en lyd så forpint...” (linje 36)

“Svaret var enda et skrik, mindre skingrende og trett...” (linje 47)

“Hun hadde hørt de klagende skrikene deres i det fjerne.” (linje 56)

Når du tenker over hva som skjer i resten av fortellingen, hvorfor tror du forfatteren velger å presentere panteren på denne måten?

.....

.....

.....

.....

Oppgave 8: GAVEN

“Og så, mens huset knaket og stønnet av anstrengelse, slet det seg opp...” (linjene 27 - 28)

Hva hendte med huset i denne delen av fortellingen?

- A Det falt fra hverandre.
 - B Det begynte å flyte.
 - C Det støtte mot et eiketre.
 - D Det sank til bunns i elva.
-

Oppgave 9: GAVEN

Hva antyder fortellingen om grunnen til at kvinnen matet panteren?

.....

.....

.....

.....

Oppgave 10: GAVEN

Når kvinnen sier "så skal jeg ta meg av *deg*" (linje 96), mener hun at hun

- A forsikrer seg om at katten ikke skal skade henne.
- B prøver å skremme katten.
- C planlegger å skyte katten.
- D planlegger å gi katten mat.

Oppgave 11: GAVEN

Synes du at den siste setningen i "Gaven" er en passende slutt? Begrunn svaret ditt ved å vise at du forstår hvordan slutten henger sammen med budskapet i fortellingen.

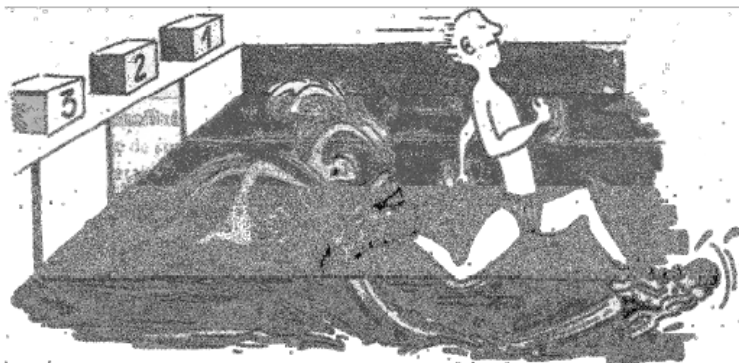
.....

.....

.....

.....

FØL DEG VEL I JOGGESKOENE DINE



I 14 år har sportsmedisinsenteret i Lyon i Frankrike studert skader på unge idrettsutøvere og profesjonelle idrettsutøvere. Det er slått fast at det beste er forebyggende arbeid ... og gode sko.

Snuble, spark, bruk og slit...

18 % av ballspillere mellom 8 og 12 år har allerede hælskader. Brusken i ankelen til en fotballspiller tåler ikke støt så godt. 25 % av profesjonelle spillere har selv oppdaget at det er et spesielt svakt punkt. Brusken i det ømfintlige kneleddet kan også bli uopprettelig skadet, og hvis man ikke tar hensyn til dette allerede i barneårene (fra 10–12-årsalderen), kan det føre til for tidlig slitasjegikt. Hofta slipper heller ikke unna skade, og særlig når en spiller er sliten, risikerer han eller hun beinbrudd som resultat av fall eller sammenstøt.

Fotballspillere som har spilt i mer enn ti år, har beinutvekster enten på skinnebeinet eller hælen,

ifølge undersøkelsen. Det er dette som går under navnet "fotballfot", en misdannelse som er forårsaket av sko med for ustabile såler og ankelstøtter.

Beskytte, støtte, stabilisere, absorbere

Hvis en sko er for stiv, hindrer den bevegelse. Hvis den er for myk, øker den risikoen for skader og forstuing. En god sportssko bør tilfredsstille fire krav:

For det første må den *bidra til ytre beskyttelse*: være motstandsdyktig mot støt, enten fra ballen eller en medspiller, greie å ta av for ujevnheter i bakken og holde foten varm og tørr, selv når det regner eller er iskaldt.

Den må *støtte foten*, og spesielt ankelleddet, for å unngå forstuinger,

hevelser og andre problemer som også kan skade kneet.

Den må dessuten gi spillerne god *balanse*, slik at de ikke sklir på våt bakke eller skrenser på altfor tørt underlag.

Til sist må den *dempe støt*, noe særlig volleyball- og basketballspillere er utsatt for, fordi de stadig hopper.

Tørre føtter

For å unngå små, men plagsomme lidelser som vannblærer eller fotsopp, må skoen slippe ut damp av svette, og den må hindre fuktighet utenfra i å komme inn. Det ideelle materialet for dette er lær som er gjort vanntett, slik at skoen ikke blir gjennomvåt med en gang det regner.

Bruk artikkelen på forrige side når du svarer på oppgavene nedenfor.

Oppgave 12: SPORTSSKO

Hva har forfatteren til hensikt å vise i denne teksten?

- A at kvaliteten på mange sportssko er blitt svært mye bedre
- B at det er best å la være å spille fotball hvis du er under 12 år
- C at unge mennesker er utsatt for stadig flere skader fordi de er i så dårlig form
- D at det er svært viktig for unge ballspillere å bruke gode sportssko

Oppgave 13: SPORTSSKO

Hvorfor bør ikke sportssko være for stive ifølge artikkelen?

.....

Oppgave 14: SPORTSSKO

Et sted i artikkelen står det: "En god sportssko bør tilfredsstille fire krav".

Hvilke er disse fire kravene?

.....

.....

.....

.....

Oppgave 15: SPORTSSKO

Se på denne setningen. Den står mot slutten av artikkelen og blir presentert i to deler:

"For å unngå små, men plagsomme lidelser, (første del)
som vannblekker eller fotsopp,..."

"... må skoen slippe ut damp av svette, (andre del)
og den må hindre fuktighet utenfra fra å komme inn."

Hva er sammenhengen mellom den første og den andre delen av setningen?

Den andre delen

- A motsier den første delen.
- B gjentar den første delen.
- C illustrerer det problemet som blir beskrevet i den første delen.
- D gir løsningen på det problemet som ble beskrevet i den første delen.

Vitenskapelig politivåpen

Et mord er begått, men den mistenkte nekter all skyld. Han påstår at han ikke kjenner offeret. Han sier at han aldri har kjent ham, at han aldri har vært i nærheten av ham, aldri har rørt ham... - Politiet og retten er overbevist om at han ikke forteller sannheten. Men hvordan skal det bevises?

På åstedet har etterforskerne samlet hvert gram av alle mulige tenkelige beviser: stofffibrer, hår, fingermerker, sigarettstumper ... De få hårene som er funnet på offerets jakke, er røde. De likner forunderlig på den mistenktes hår. Hvis det kunne bevises at disse hårene virkelig er hans, ville det være bevis på at han faktisk hadde møtt offeret.

Hvert individ er unikt
Spesialister begynner å arbeide. De undersøker noen celler fra hårrøttene og noen av den mistenktes blodceller. I kjernen av hver celle i kroppen vår er det DNA. Hva er det? DNA er som et halskjede med to vridde perlerader. Tenk deg at disse perlene finnes i fire forskjellige farger og at tusenvis av fargede

perler (som utgjør et gen) er satt sammen i en helt bestemt rekkefølge. Hos hvert individ er denne rekkefølgen nøyaktig den samme i alle cellene i kroppen: både i hårrøttene og i stortåa, i leveren og i magen eller i blodet. Men perlenes rekkefølge varierer fra person til person. Med et visst antall perler satt sammen på denne måten, er det svært liten sjanse for at to mennesker har samme DNA, med unntak av eneggede tvillinger. Siden det er unikt for hvert menneske, er DNA et slags genetisk identitetskort.

Genetikere kan derfor sammenlikne den mistenktes identitetskort (som er bestemt utfra blodet hans) med identitetskortet til den rødhårete personen.

Hvis identitetskortet er det samme, vil de vite at den mistenkte faktisk var i nærheten av det offeret han hevdet han aldri hadde møtt.

Bare ett bevis

Politiet får oftere og oftere utført genetiske analyser når det gjelder seksual-forbrytelser, mord, tyveri eller annen kriminalitet. Hvorfor? For å prøve å finne bevis på kontakt mellom to personer, to gjenstander eller en person og en gjenstand. Å påvise slik kontakt er ofte svært nyttig for etterforskningen. Men dette er ikke nødvendigvis nok for å bevise en kriminell handling. Det er bare ett av mange bevismaterialer.

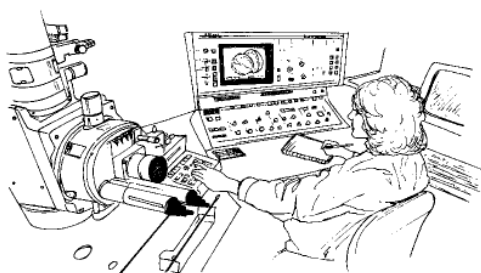
Anne Versailles

Genetisk hva?

DNA er laget av en rekke gener, som hver består av tusenvis av "perler". Sammen utgjør disse genene en persons genetiske identitetskort.

Hvordan oppdager en det genetiske identitetskortet?

Genetikeren tar noen få celler fra rota av de hårene som er funnet på offeret eller fra det spyttet som er igjen på en sigarettstump. Han eller hun legger dem i et stoff som ødelegger alt rundt cellenes DNA. Så gjør han eller hun det samme med noen celler fra den mistenktes blod. DNA-et er nå gjort klart for analyse. Så blir det lagt på en spesiell gelé, og en elektrisk strøm blir ført gjennom geleen. Etter noen få timer danner det seg noen striper (lik den strekkoden som er på alt vi kjøper) som er synlige under en spesiell lampe. Strekkoden til den mistenktes DNA blir deretter sammenliknet med koden i hårene som ble funnet på offeret.



Mikroskop i et politilaboratorium

Vi er sammensatt av milliarder av celler

Alt som lever, er satt sammen av mengder av celler. En celle er utrolig liten. Den kan også sies å være mikroskopisk, fordi vi kan bare se den i et mikroskop som forstørrer den mange ganger. Hver celle har en ytre membran og en kerne, og i den finnes DNA.

Bruk artikkelen på forrige side når du gjør oppgavene nedenfor.

Oppgave 16: POLITI

Når forfatteren skal forklare DNA-strukturen, snakker hun om et perlekjede. På hvilken måte varierer disse perlekjedene fra ett individ til et annet?

- A De varierer i lengde.
- B Rekkefølgen på perlene er forskjellig.
- C Antall kjeder er forskjellig.
- D Fargene på perlene er forskjellige.

Oppgave 17: POLITI

Hva er hensikten med det avsnittet som har overskriften "Hvordan oppdager en det genetiske identitetskortet?"

Å forklare

- A hva DNA er.
- B hva en strekkode er.
- C hvordan celler blir analysert for å finne DNA-mønsteret.
- D hvordan det kan bevises at det er begått en kriminell handling.

Oppgave 18: POLITI

Hva er forfatterens hovedmål?

- A å advare
- B å underholde
- C å informere
- D å overbevise

Oppgave 19: POLITI

I slutten av innledningen, (det første skyggelagte feltet) står det: "Men hvordan skal det bevises?"

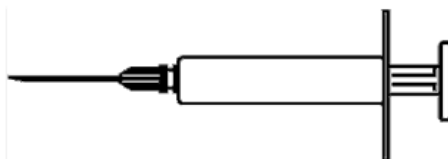
I følge denne teksten forsøker etterforskerne å finne et svar på dette spørsmålet ved

- A å forhøre vitner.
- B å foreta genetiske analyser.
- C å forhøre den mistenkte grundig.
- D å gå over alle resultatene i etterforskningen på nytt.

ACOLS FRIVILLIGE VAKSINASJONSPROGRAM MOT INFLUENZA

Som dere sikkert vet, kan influensa spre seg raskt og smitte mange om vinteren. De som blir rammet, kan være syke i ukevis.

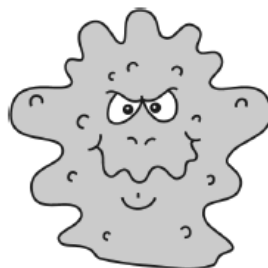
Den beste måten å bekjempe viruset på, er å holde kroppen frisk og i god form. Daglig trening og et kosthold som inneholder mye frukt og grønnsaker, anbefales på det varmeste for å hjelpe immunsystemet med å bekjempe spredningen av viruset.



ACOL har bestemt seg for å tilby personalet muligheten til å vaksinere seg mot influensa som en tilleggsbeskyttelse for å forhindre at dette snikende viruset sprer seg blant oss. ACOL har ordnet med en sykepleier som skal sette vaksinene her på ACOL i løpet av en halvdags økt i arbeidstiden i den uka som starter 17. oktober. Dette tilbudet er gratis for hele personalet.

Det er frivillig å delta. De ansatte som vil benytte seg av tilbudet, vil bli bedt om å undertegne et skjema der de bekrefter at de ikke har noen form for allergi og har blitt gjort kjent med at de kan oppleve mindre bivirkninger.

Ifølge medisinske rapporter framkaller ikke vaksinen influensa hos pasientene. Den kan imidlertid gi bivirkninger som tretthet, litt feber og ømhet i armen.



HVEM BØR LA SEG VAKSINERE?

Alle som er interessert i å beskytte seg mot viruset.

Denne vaksinen anbefales spesielt for mennesker over 65 år. Men uansett alder anbefales den til **alle** som har kronisk svekkende lidelser, spesielt hjerte- og karsykdommer, lungelidelser, bronkitt eller diabetes.

I et kontormiljø risikerer **hele** personalet å bli smittet av influensa.

HVEM BØR IKKE LA SEG VAKSINERE?

Personer som er overfølsomme for egg, folk som lider av akutte febersykdommer og gravide kvinner bør ikke la seg vaksinere.

Undersøk med legen din hvis du tar medisiner eller tidligere har hatt reaksjoner etter influensavaksine.



Hvis du ønsker å vaksinere deg i den uka som starter 17. oktober, så si ifra til personalsjef Frida Monsen innen 15. oktober. Dato og klokkeslett blir satt opp i forhold til de tidspunktene sykepleieren er disponibel, antall deltagere og den tiden som passer best for personalet. Hvis du ønsker å la deg vaksinere for denne vinteren, men ikke kan møte til avtalt tid, så gi beskjed til Frida. En ny vaksinasjonsrunde kan organiseres hvis vi får nok interesserte.

For ytterligere informasjon vær vennlig å ta kontakt med Frida på linje 5577.

Gled deg over
god helse

Frida Monsen, personalsjef i et firma som heter ACOL, har utarbeidet rundskrivet på de to foregående sidene til de ansatte i bedriften. Bruk rundskrivet når du svarer på oppgavene som følger.

Oppgave 20: INFLUENZA

Hvilken av følgende muligheter tilbyr ACOLs vaksinasjonsprogram mot INFLUENZA?

- A daglige treningstimer som blir organisert i løpet av vinteren
- B vaksinasjon som blir gitt i arbeidstiden
- C en liten premie som vil bli gitt til deltakerne
- D en lege som vil utføre vaksinasjonene

Oppgave 21: INFLUENZA

Vi kan snakke om **innholdet** i en tekst (hva som står skrevet)

Vi kan snakke om **form eller stil** (måten det er presentert på)

Frida ønsket at **formen og stilen** i dette rundskrivet skulle være vennlig og oppmuntrende. Synes du hun har klart det? Begrunn svaret ditt ved å vise til detaljer i rundskrivets layout, måten det er skrevet på, illustrasjoner eller annen grafisk utforming.

.....

.....

.....

Oppgave 22: INFLUENZA

Dette informasjonsskrivet gir inntrykk av at hvis du ønsker å beskytte deg mot influensaviruset, er vaksinen

- A mer effektiv enn trening og sunt kosthold, men mer risikofyllt.
- B en god idé, men ingen erstatning for trening og sunt kosthold.
- C like effektiv som trening og sunt kosthold, og mindre krevende.
- D uten betydning hvis du får nok trening og har et sunt kosthold.

Oppgave 23

I ett av avsnittene i rundskrivet står det:

HVEM BØR LA SEG VAKSINERE?

Alle som er interessert i å beskytte seg mot viruset bør la seg vaksinere.

Etter at Frida hadde sendt ut rundskrivet, gjorde en kollega henne oppmerksom på at hun burde ha unngått å bruke ordene " Alle som er interessert i å beskytte seg mot viruset", fordi de skapte forvirring.

Er du enig i at disse ordene burde vært utelatt?

Begrunn svaret ditt.

.....

.....

.....

.....

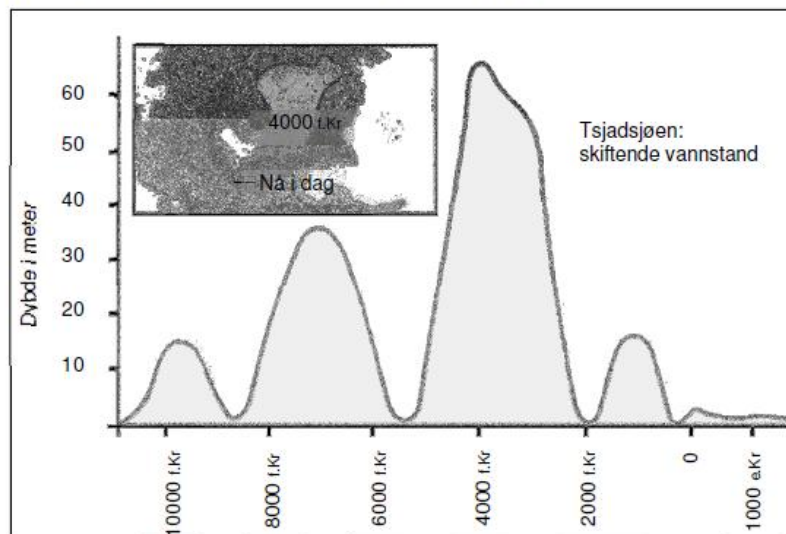
Oppgave 24

Hvem av følgende ansatte burde ta kontakt med Frida ifølge rundskrivet?

- A Stig fra lageret, som ikke ønsker å bli vaksinert fordi han heller vil stole på sitt naturlige immunforsvar
- B Julie fra salgsavdelingen, som lurer på om vaksinasjonsprogrammet er obligatorisk
- C Anette fra budavdelingen, som gjerne vil bli vaksinert, men som venter barn om to måneder
- D Michael fra regnskapsavdelingen, som ønsker å bli vaksinert, men som skal på ferie i den uka som starter den 17. oktober

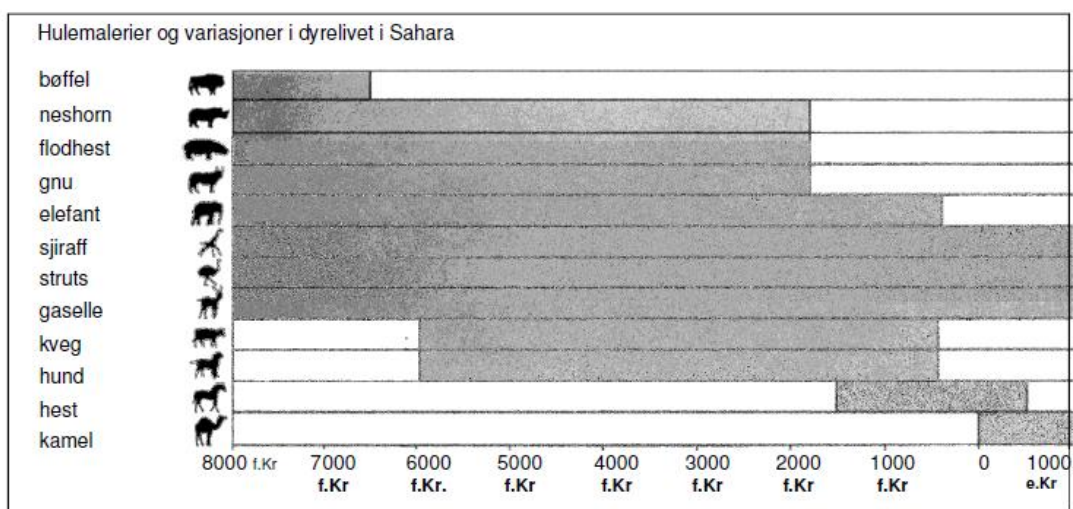
TSJADSJØEN

Figur 1 viser skiftende vannstand i Tsjad-sjøen i Sahara i Nord-Afrika. Tsjad-sjøen forsvant fullstendig under den siste istiden, ca. 20 000 år f.Kr. Omkring 11 000 f.Kr. oppsto den på nytt. I dag er vannstanden den samme som den var i år 1000 e.Kr.



Figur 1

Figur 2 viser hulemalerier (tegninger og malerier som ble funnet på veggene i hulene) og variasjoner i dyrelivet i Sahara.



Figur 2

Bruk opplysningene om Tsjadsjøen på motstående side når du gjør oppgavene nedenfor.

Oppgave 25: TSJADSJØEN

Hvor dyp er Tsjadsjøen i dag?

- A omkring to meter
- B omkring femten meter
- C omkring femti meter
- D har forsvunnet helt
- E finnes ingen opplysninger om det

Oppgave 26: TSJADSJØEN

Omtrent på hvilket tidspunkt starter diagrammet på figur 1?

.....

Oppgave 27: TSJADSJØEN

Hvorfor har forfatteren valgt å la diagrammet starte på dette tidspunktet?

.....

.....

Oppgave 28: TSJADSJØEN

Figur 2 baserer seg på den antakelsen at

- A dyrene på hulemaleriene var i området på det tidspunktet da bildene ble laget.
- B kunstnerne som tegnet dyrene var meget dyktige.
- C kunstnerne som tegnet dyrene hadde mulighet til å reise vidt omkring.
- D det ikke ble gjort noe forsøk på å temme de dyrene som er avbildet på hulemaleriene.

Oppgave 29

For å svare på dette spørsmålet må du sammenholde informasjon fra både figur 1 og figur 2.

Neshorn, flodhest og gnu forsvant fra hulemaleriene i Sahara

- A i begynnelsen av den siste istiden.
- B midt i den perioden da Tsjad-sjøen hadde den høyeste vannstanden.
- C etter at vannstanden i Tsjad-sjøen hadde falt i mer enn tusen år.
- D ved begynnelsen av en lang tørkeperiode.

Vedlegg 7: Tekstutvalg

Oppgave	Oppgaveformat	Tekstformat	Aspekt	Teksttype
Graffiti	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Argumenterende/ Veiledende
Graffiti	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Tolke	Argumenterende/ Veiledende
Graffiti	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Reflektere	Argumenterende/ Veiledende
Graffiti	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Reflektere	Argumenterende/ Veiledende
Gaven	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Reflektere	Fortellende
Gaven	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Fortellende
Gaven	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Tolke	Fortellende
Gaven	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Finne	Fortellende
Gaven	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Tolke	Fortellende
Gaven	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Fortellende
Gaven	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Reflektere	Fortellende
Sportssko	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Forklarende
Sportssko	Åpen oppgave- kortsvar	Sammenhengende	Finne	Forklarende
Sportssko	Åpen oppgave- kortsvar	Sammenhengende	Finne	Forklarende
Sportssko	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Reflektere	Forklarende
Politi	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Finne	Forklarende
Politi	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Forklarende
Politi	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Forklarende
Politi	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Forklarende
Influensa	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Finne	Argumenterende/ Veiledende
Influensa	Åpen oppgave - langsvar	Sammenhengende	Reflektere	Argumenterende/ Veiledende
Influensa	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Argumenterende/ Veiledende
Influensa	Åpen oppgave- langsvar	Sammenhengende	Reflektere	Argumenterende/ Veiledende
Influensa	Flervalgsoppgave	Sammenhengende	Tolke	Argumenterende/ Veiledende
Tsjadsjøen	Flervalgsoppgave	Ikke- sammenhengende	Finne	Tabeller/ grafer
Tsjadsjøen	Åpen oppgave- kortsvar	Ikke- sammenhengende	Finne	Tabeller/ grafer
Tsjadsjøen	Åpen oppgave- langsvar	Ikke- sammenhengende	Reflektere	Tabeller/ grafer
Tsjadsjøen	Flervalgsoppgave	Ikke- sammenhengende	Tolke	Tabeller/ grafer
Tsjadsjøen	Flervalgsoppgave	Ikke- sammenhengende	Tolke	Tabeller/ grafer

Vedlegg 8: Intervjuguide

Introduksjon

Jeg ønsker å ha en samtale med deg om lesing. Jeg kommer til å ta samtalen opp på bånd fordi jeg ikke har lyst å skrive så mye. En del av de tingene du sier kan bli brukt i min masteroppgave, men det vil være helt anonymt. Jeg vil at vi skal se på to oppgaver som du besvarte i går, som vi finner under overskriften ”Strategier som du bruker for å lese og forstå tekst”.

Elevens begrunnelser av sine rangeringer av nytten av strategier i konstruktet å forstå og huske en tekst

Jeg leser det første konstruktet ”Forstå og huske” høyt for eleven. Du har gitt strategiene poeng fra 1 til 6. Hvor 1 betyr ikke nyttig i det hele tatt og 6 betyr veldig nyttig. Nå er jeg veldig interessert i å høre hvordan du tenkte da du løste denne oppgaven. Jeg vil nå lese hver enkelt strategi høyt for deg, og så ønsker jeg at du skal begrunne svarene dine. Vi kan starte med den første strategien. Hvorfor har du gitt denne strategien ____ poeng?

Elevens begrunnelser av sine rangeringer av nytten av strategier i konstruktet å skrive et sammendrag av en tekst

Jeg leser det andre konstruktet Sammenndrag høyt for eleven. Kan du si hvilke poeng du har gitt strategiene og begrunne hvorfor? Vi kan starte med den første strategien. Hvorfor har du gitt denne strategien ____ poeng?

Gode lesere

Da har jeg to spørsmål jeg ønsker å stille deg til slutt. Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?

Råd om lesing

Hva kan en 10.klassing gjøre for å bli bedre til å lese?

Vedlegg 9: Transkriberte elevintervju

Intervju med Josef

Elev 23

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *å forstå og huske*

- a) L: Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå:
Hvorfor har du gitt denne strategien 3 poeng?
E: Fordi det kan hjelpe av og til for noen tekster.
L: Kan du si litt hvordan du opplever at det kan hjelpe deg?
E: For kanskje de forteller hva teksten handler om med de lette, så bruker du vanskelige ord i midtteksten, ja, så hvis ikke de endrer i avslutningen så går det greit. Da vet jeg hva de snakker om.
- b) L: Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger, kan du si litt om hvorfor du har gitt den 3 poeng?
E: Egentlig så bare gav jeg den tre, den hjelper ikke.
L: Kan du si litt om hvorfor du mener det ikke hjelper?
E: Fordi, i stedet for å lese gjennom det to ganger raskt, så kan du bare lese gjennom en gang treigt så har du skjønt det, da har du sikkert skjønt det.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Fordi jeg har prøvd det selv, og det hjelper. Fordi hvis ingen andre har skjønt det og du prøver å beskrive det, så vil du skjønne det neste gang du leser det enda mer, fordi, ja. Det hjelper deg fordi du kan tenke på ting selv mens du snakker, og ja, og så kanskje de spør deg et spørsmål du ikke har tenkt på. Da vil du prøve å finne det svaret neste gang du leser.
- d) L: Jeg setter strek under viktige deler av teksten. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: For hvis du setter strek under de viktige delene og du ikke har forstått, så kan du lese på nytt de viktige delene og prøve å skjønne det, og da vil du kanskje skjønne hele teksten.
- e) L: Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 6 poeng?
E: Fordi, hvis du gjør det, så betyr det at du har skjønt det.
- f) L: Jeg leser teksten høyt for en annen person. Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Det hjelper ikke meg.
L: Kan du si litt om hvorfor det ikke hjelper deg?
E: Jeg vet ikke, men det hjelper i alle fall ikke meg.

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *sammendrag*

- a) L: Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg at hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med. Hvorfor har du gitt denne strategien 3 poeng?
E: Det tar for lang tid
- b) L: Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig. Hvorfor har du gitt denne strategien 1 poeng?
E: Fordi det viser ikke at du har skjønt det, det viser bare at du kopierer rett inn.
- c) L: Før jeg skriver sammendraget leser jeg teksten så mange ganger som mulig. Kan du si litt om hvorfor du har gitt den 5 poeng?

E: Fordi, jo mer du leser den, jo mer vil du skjønne. Første gang du leser vil du kanskje bare forstå første delen, så andre gang trenger du ikke å konsentrere deg om den første delen, så du skjønner litt mer i den andre, og så fortsetter du sånn.

- d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget.
Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?

E: Fordi man må jo ha med det viktigste.

- e) L: Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene, så skriver jeg sammendraget med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 6 poeng?

E: Fordi, når du skriver med egne ord så betyr det at du har skjønt den.

L: Er det slik at du også setter strek under de viktigste setningene?

E: Ja, hvis den er for vanskelig, hvis teksten handler om ting jeg ikke skjønner, så bare setter jeg på det jeg tror er viktigst, og så skriver jeg det ned, og så sjekker jeg om jeg kan skrive det med egne ord. Når jeg skriver det med egne ord, så vil jeg skjønne det lettere.

Gode lesere

L: Da har jeg to spørsmål jeg ønsker å stille deg til slutt. Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?

E: At han skjønner det han leser. At han har nok erfaring med lesing til at når han leser en tekst, selv om den er litt vanskelig så kan han skjønne det, hva den handler om.

L: Er det andre ting du tenker på i forhold til hva som kjennetegner gode lesere?

E: At de leser litt fort, at de kan lese litt fort og fortsatt skjønne mye av innholdet.

Råd om lesing

L: Hva kan en 10.klassing gjøre for å bli bedre til å lese?

E: Lese flere bøker, selv om det er kjedelig.

L: Har du andre råd?

E: Lese igjennom tekster han synes er kule, det trenger ikke å være bøker, men liksom aviser, nyheter, eller statuser. Og lese høyt når man har sjansen. Hvis du skal trene på å lese så hjelper det å lese høyt fordi når du går i skolen så kan de be deg om å lese høyt, men hvis du bare leser inni deg, så vil du ha vansker med å lese høyt, så man må trene på det og, men hvis du skal lese for å skjønne teksten, det hjelper deg ikke. Det er han andre som hører på teksten som skjønner den bedre fordi, ja, han trenger bare høre etter, mens jeg må lese.

Intervju med Emira

Elev 11

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *å forstå og huske*

- a) L: Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå:
Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Eh, fordi, eh, liksom det er bedre å lese de om igjen og om igjen de lette tingene, sånn at man ikke sliter etter hvert med de vanskelige.
L: Er det alltid sånn, eller har det noe å si hvilke tekster du leser?
E: Jeg pleier alltid å lese igjennom teksten en gang, om det er vanskelig eller lett, så er det liksom en gang, men hvis det er lett, så er det en kjapp gang, men hvis den er vanskelig så leser jeg sakte.
L: Har jeg da forstått deg riktig med at du noen ganger fokuserer på de delene av teksten som er lette å forstå.
E: Ja.
L: Kan du si litt om hvorfor du opplever det som nyttig?
E: Fordi, liksom hvis jeg starter med det vanskelige først, da blir det sånn der vanskeligere å kunne forstå teksten.
- b) L: Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger, kan du si litt om hvorfor du har gitt den 2 poeng?
E: Jeg pleier alltid å lese det en gang.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre. Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Jeg pleier ikke å diskutere en tekst med andre.
L: Hvorfor pleier du ikke å gjøre det da?
E: Det hjelper liksom ikke.
- d) L: Jeg setter strek under viktige deler av teksten. Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Jeg pleier ikke å skrive strek i teksten, liksom jeg prøver å huske det i stedet for å tegne det, eller sette strek i boka.
- e) L: Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 3 poeng?
E: Jeg pleier å gjøre det noen ganger, så det blir sånn enklere å pugge etter hvert.
- f) L: Jeg leser teksten høyt for en annen person. Hvorfor har du gitt denne strategien 4 poeng?
E: Jeg pleier å lese bøker for søsknene mine av og til.
L: Hjelper det deg til å forstå og huske teksten?
E: ja.
L: På hvilken måte opplever du at det hjelper deg da?
E: Jeg vet ikke, det bare hjelper meg.

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *sammendrag*

- a) L: Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg at hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med. Hvorfor har du gitt denne strategien 4 poeng?
E: Dekket, hva er det, er det..?
L: Ja, at du har skrevet noe av innholdet fra hvert avsnitt.
Eleven tenker
E: Eh..
Eleven leser teksten på nytt, stille for seg selv.
L: Vet du hva et avsnitt er?
E: ja, ja, det er sånn.

Eleven peker i teksten og illustrer det ved å vise med to fingre.

E: Det er liksom fra der til der, det er et avsnitt.

Læreren forklarer strategien for elevene.

E: Jeg vet egentlig ikke, jeg bare gav den 4.

- b) L: Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Det høres sånn mye bedre ut med de setningene i boka, enn de jeg skriver, så jeg bare tar de fra boka.
- c) L: Før jeg skriver sammendraget leser jeg teksten så mange ganger som mulig. Kan du si litt om hvorfor du har gitt den 4 poeng?
E: For å få med de der viktigste faktaene, så ikke jeg skal gå glipp av de, de viktigste tingene.
L: Er det andre grunner til at du leser teksten mange ganger?
E: Hvis det er vanskelig tekst så pleier jeg alltid å lese flere ganger.
- d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Ja, fordi, det skal handle om mest mulig fakta, ja, så prøver jeg alltid å ta med de viktigste tingene.
L: Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene, så skriver jeg sammendraget med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 4 poeng?
E: Jeg pleier ikke å sette strek, jeg pleier alltid å huske det og sånn, og så skrive det fra boka til sammendraget.

Spørsmål om gode lesere

L: Da har jeg to spørsmål jeg ønsker å stille deg til slutt. Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?

E: At han kan gjenfortelle det han leser og forstår det fort og sånn, og så kan lese det bra og sånn.

L: Hva kan en 10.klassing gjøre for å bli bedre til å lese?

E: Lese flere bøker, og prøve å lese høyt for noen andre, og gjenfortelle den han leser hele tida.

Intervju med Johanna

Elev 25

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *å forstå og huske*

- a) L: Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå:
Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Ja, fordi hele teksten det kan hende at det som er lett å forstå er ikke liksom det viktigste i teksten, så det er ikke bare å ta de som er lette, men prøv å forstå hele teksten.
- b) L: Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger, kan du si litt om hvorfor du har gitt den 3 poeng?
E: Ja, det er fordi at, med en gang du får teksten du trenger ikke bare plutselig fokusere på, du kan skimle lite gran også deretter begynne å forstå om det eller lese fortsatt hvis det er vanskelig for deg. Så jeg tror det er nyttig å skimle lite gran, to eller tre ganger.
L: Så da leser du raskt gjennom teksten og så lese den.
E: etter hvert ordentlig.
L: Hva tenker du på når du sier ordentlig?
E: Liksom først du trenger ikke å lese hver setning, men prøve å forstå avsnittene og lese overskriftene, det det handler om, og etter hvert lese sånn vanlig.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre. Hvorfor har du gitt denne strategien 6 poeng?
E: Ja, det der syns jeg det er viktig fordi det kan hende at du har misforstått teksten. Ved å diskutere kan du få mer eller skaffe deg mer informasjon og derfor er det veldig viktig å diskutere.
L: Hva er det som gjør at du opplever det som nyttig?
E: Ja, jeg syns det meste jeg forstå når vi diskuterer, liksom hva teksten egentlig handler om, hva som er poeng med dette.
- d) L: Jeg setter strek under viktige deler av teksten. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Fordi at det kan hende det hjelper deg med å huske det som var viktigste i teksten, så det er lurt å sette under at. Du trenger ikke å bruke veldig mye tid på det du har lest, og syns det var viktig og lete etter igjen.
- e) L: Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Det er viktig at... det der vet jeg ikke helt men, at du klarer å fortelle teksten med dine egne ord og bare ikke fortelle det som står der.
L: Hvorfor tenker du at det er viktig da?
E: Ja, fordi det kan hende at du.. du klarer mye bedre liksom hvis du skal fortelle hva teksten handler om. Så viktig at du kan bruke med dine egne ord og forklare, liksom med et vanskelig ord kan hende at du kan si litt mer om det enn å bare bruke.. Jeg vet ikke helt men..
- f) L: Jeg leser teksten høyt for en annen person. Hvorfor har du gitt denne strategien 3 poeng?
E: Jeg tror det er liten trening for lesing, sånn det kan hende at det er nyttig.
L: Du tenker at den kan være nyttig?
E: Det er jeg ikke sikker på.
L: Når du leser en tekst høyt selv for noen andre, hjelper det deg?
E: Ikke så veldig mye for meg, men bare for lesing, men ikke innholdet.
L: Ok, ikke for innholdet, men bare for å øve deg på å lese høyt?
E: Ja.
L: Hvis du leser høyt da, hvordan opplever du det?
E: Jeg forstår ganske mye, men best når jeg leser stille, når jeg leser for meg selv, men det er bare at ja, for at lesetrening.

Elevens begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *Sammendrag*

- a) L: Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg at hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med. Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Sammendrag det handler jo egentlig om det viktigste, ikke hele teksten, så det er ingen vits å skrive om hvert avsnitt, så derfor jeg valgte en toer. Og hvis du for eksempel du hadde, læreren hadde sagt at du skulle skrive en sammendrag og du skrev det om hvert avsnitt det ville hadde vært lav måloppnåelse.
- b) L: Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig. Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Fordi det, det handler ikke om å kopiere av, men det at du forstå og klare å fortelle med egne ord og si det som er viktigste, og bruke dine egne ord.
- c) L: Før jeg skriver sammendraget leser jeg teksten så mange ganger som mulig. Kan du si litt om hvorfor du har gitt den 3 poeng?
E: Fordi det kan hende det kan hende at det kan hjelpe deg å forstå hvis du sliter med å forstå teksten.
- d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget. Hvorfor har du gitt denne strategien 4 poeng?
E: Jeg aner ikke, sier eleven og ler.
L: Skal vi se på den i lag?
E: Ja.
Læreren leser teksten på nytt.
E: Fakta er jo viktig, tror jeg, når det gjelder å skrive sammendrag. Det og ikke bare, det å ha med bare fakta det hjelper ikke, men at en del av sammendraget skal være fakta.
- e) L: Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene, så skriver jeg sammendraget med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 6 poeng?
E: Ja, det samme fordi at, å ikke bruke veldig mye tid på det du har lest gjennom og så leser du på nytt for å finne ut de viktigste ordene og sånt. Det er jo bare samtidig mens du leser så setter du understrek de viktigste ordene og de vanskelige ordene.
L: Hvorfor opplever du denne som en nyttig strategi da?
E: Det er en enkel måte å skrive ord, du kan forstå mye bedre teksten og pluss bruker du med egne ord, og ordene du ikke forstår, så kan du spør lærerne fordi du har helt klar hva du forstår og hva du ikke forstår når du setter understrek ordene.

Gode lesere

- L: Da har jeg to spørsmål jeg ønsker å stille deg til slutt. Når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?
E: Det er veldig mye, ved å forstå teksten veldig godt, det med høytlesing, det å kan gi ord, ordforråd og alt det der. Så jeg tror det å være god leser er det å forstå teksten. Ved at du kan ordene, at du kan forklare ordene med dine egne ord. Jeg har ikke så mye peiling på det, men jeg tror det, det er det.
L: Hva kan en 10.klassing gjøre for å bli bedre til å lese?
E: Det å prøve å diskutere om teksten, høytlesing, prøve å forklare med dine egne ord.
L: Er det noe som hjelper deg?
E: Ja, diskusjon.
L: Hvorfor hjelper det da, tror du?
E: Det er fordi at, jeg vet ikke om jeg har forstått teksten eller ikke, men når vi diskuterer så er det mange gode poenger som kommer fra andre, så da kan du bare trekke ut de som er viktigst og notere.

Intervju med Melike

Elev 6

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *å forstå og huske*

- a) L: Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lette å forstå:
Hvorfor har du gitt denne strategien 3 poeng?
E: Fordi sånn lette ting så, de tingene vet jeg godt, og når jeg har sånn vanskelig ord eller en vanskelig stoff så husker jeg den mye bedre. Fordi da er det noe nytt og det setter seg i hodet mye bedre. Det er noen ganger ja, sånn da, at lette ord er lette å forstå, det er mye bedre om det er litt vanskelige ord i teksten også.
L: Når du skal lese en tekst, hvilke deler av teksten konsentrerer du deg om å lese, konsentrerer du deg om å lese de lette eller de vanskelige delene?
På en måte så leser jeg hele teksten, også den delen som jeg ikke har forstått, så prøver jeg å lese den på nytt igjen.
- b) L: Jeg leser raskt gjennom teksten to ganger, kan du si litt om hvorfor du har gitt den 4 poeng?
E: Fordi, det ikke er så veldig nyttig, men det er på en måte også nyttig så da, ja.
L: Kan du si litt hvorfor den kan være begge deler, eller begrunne svaret ditt?
E: Fordi, man kan glemme teksten etter to ganger, fordi hvis man leser raskt, og noen ganger er det bedre å lese teksten en gang og sakte og rolig, sånn at du forstår det ordentlig.
- c) Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Vi alle mennesker har jo alle ulike synspunkter om teksten, det er mye bedre å høre fra andre også, da forstår man teksten mye bedre.
L: Har du opplevd det som nyttig selv noen gang, at du lettere forstår teksten da?
Ja, vi har begynt med sånn i samfunnsfagstimen, da forstår jeg mye bedre.
L: Hvordan gjør dere det da?
E: Vi leser en tekst, så deler hun oss i tre grupper, nei fire, fem grupper, så snakker vi om hva det handler om, og leser teksten på nytt igjen, da forstår man mye bedre.
L: Får dere ulike oppgaver dere skal gjøre da?
E: Ja, vi må sette tre nøkkelord sammen i gruppa, skrive noen fakta setninger om det og tegne en tegning om det.
- d) L: Jeg setter strek under viktige deler av teksten. Hvorfor har du gitt denne strategien 4 poeng?
E: Jeg gjør det av og til da, eller, jeg gjør det ikke hele tiden akkurat, men jeg bruker det når det kommer noen vanskelige ord. Det er bra. Så har jeg ordbok også i sekken, jeg pleier sjelden å bruk den, men det er bra egentlig, liksom, hvis ikke jeg forstår de vanskelige ordene.
- e) L: Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?
E: Fordi når man lager med egne ord, så vet man at man har forstått teksten, ja, og det er mye lettere å oppsummere det da.
- f) L: Jeg leser teksten høyt for en annen person. Hvorfor har du gitt denne strategien 2 poeng?
E: Fordi jeg ikke gjør det så ofte, men jeg gjør det foran klassen.
L: Hjelper det deg til å forstå og huske teksten?
E: Nei, jeg liker ikke å lese høyt, så nervøsiteten gjør at, ja, jeg glemmer teksten noen ganger.

Elevers begrunnelser av sin rangering av nytten av strategier i konstruktet *Sammendrag*

- a) L: Jeg skriver et sammendrag. Så sjekker jeg at hvert avsnitt er dekket i sammendraget, fordi innholdet i hvert avsnitt skal være med. Hvorfor har du gitt denne strategien 3 poeng?

E: Fordi alle mulige avsnitt er ikke så nødvendige, det er mye bedre å sette, nei, skrive sammendrag om hva som er spennende i Afrika og innsjøen og sånn, enn å skrive unødvendige ting i sammendraget.

- b) L: Jeg forsøker å kopiere helt nøyaktig så mange setninger som mulig. Hvorfor har du gitt denne strategien 1 poeng?

E: Eh, det er mye bedre å skrive med egne ord enn å ta fra boka, for da lærer man ikke noe av det.

- c) L: Før jeg skriver sammendraget leser jeg teksten så mange ganger som mulig. Kan du si litt om hvorfor du har gitt den 4 poeng?

E: For å få mine egne tanker, og det gjør at man lettere kan skrive et sammendrag når man vet godt om, hva det handler om.

L: Forstår jeg deg riktig med at du forstår teksten bedre dersom du leser teksten mange ganger som mulig?

E: Ja.

L: Kan du si litt om hvorfor det hjelper?

E: Fordi da har jeg forstått teksten, da har jeg sikkert forstått teksten, og da er det mye lettere å skrive et sammendrag om det.

- d) Jeg sjekker nøye om de viktigste faktaopplysningene i teksten er med i sammendraget. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?

E: Eh, det gjør at sammendraget blir mye bedre og jeg ser om de viktigste tingene er der.

- e) L: Jeg leser gjennom teksten og setter strek under de viktigste setningene, så skriver jeg sammendraget med mine egne ord. Hvorfor har du gitt denne strategien 5 poeng?

E: Jeg har ikke akkurat brukt den, men jeg syntes det var en bra strategi. For liksom, lese teksten, putte strek, så kan du skrive sammendraget, og så kan du, hvis du har for eksempel en ordbok, så kan du sjekke hva et ord betyr, så du kan både skrive og forstå hva de ordene betyr.

Gode lesere

L: Da har jeg to spørsmål jeg ønsker å stille deg til slutt; når vi sier at en ungdom er god til å lese, hva mener vi egentlig da?

E: At den personen kan mange ord, kan lese ordentlig uten å på en måte stoppe da, ja, har erfaring til å lese godt, forstå godt.

L: Hva tenker du på da når du sier erfaring til å lese godt, forstå godt?

E: At den personen ved å lese teksten så forstå de det bedre eller, de kan jo sikkert flere ord enn de andre kan.

Råd om lesing

L: Hva kan en 10.klassing gjøre for å bli bedre til å lese?

E: Ved å begynne å lese faktabøker eller bøker som interesserer den personen, det gjør at, ja. Sånn var det med meg også, jeg likte ikke å lese, men så begynte jeg å lese sånn kvinner fra Afrika, nei, Afghanistan, at de ble solgt av foreldrene sine og sånn, det interesserer meg. Nå leser jeg boken tusen skinnende stråler.

Vedlegg 10: Resultater på leseprøven

Oppgavenummer	Godkjente svar Den utvalgte elevgruppen (N=29)	Prosentvis ubesvarte Den utvalgte elevgruppen (N=29)	Godkjente svar Minoriteten i PISA 2000 (N=68)	Prosentvis ubesvarte Minoritet i PISA 2000 (N=68)
Graffiti oppg. 1	75,9	0	75	1,8
Graffiti oppg. 2	51,7	6,7	48,2	23,2
Graffiti oppg. 3	75,9	0	50,0	16,1
Graffiti oppg. 4	58,6	0	25	25
Gaven oppg. 5A	51,7	3,5	40,0	33,3
Gaven oppg. 5B	69,0	3,5	41,7	35
Gaven oppg. 6	72,4	0	58,3	3,3
Gaven oppg. 7	20,7	6,7	31,7	25
Gaven oppg. 8	62,1	0	70	8,3
Gaven oppg. 9	46,6	6,7	23,3	*
Gaven oppg. 10	27,6	0	31,7	11,7
Gaven oppg. 11	13,8	17,2	15,8	26,7
Sportssko oppg. 12	96,6	0	80,3	3,9
Sportssko oppg. 13	86,2	0	73,7	6,6
Sportssko oppg. 14	75,9	3,5	73,7	7,9
Sportssko oppg. 15	72,4	3,5	75	3,9
Politi oppg. 16	48,3	6,7	47,1	7,4
Politi oppg. 17	51,7	10,4	52,9	4,4
Politi oppg. 18	72,4	10,4	69,1	5,9
Politi oppg. 19	79,3	10,4	66,2	7,4
Influenza oppg. 20	65,5	10,4	56,5	8,1
Influenza oppg. 21	34,5	17,2	26,6	32,3
Influenza oppg. 22	58,6	13,8	46,8	8,1
Influenza oppg. 23	25,9	17,2	27,4	17,7
Influenza oppg. 24	51,7	17,2	43,5	8,1
Tsjadsjøen oppg.25	51,7	24,1	50	11,3
Tsjadsjøen oppg.26	20,7	24,1	46,8	19,4
Tsjadsjøen oppg.27	20,7	27,6	25,8	29
Tsjadsjøen oppg.28	48,3	27,6	59,7	12,9
Tsjadsjøen oppg.29	41,4	27,6	46,8	14,5
Gjennomsnitt	52,2	13,4	50,8	12,4

*Mangler informasjon

Prosentandel godkjente svar og ubesvarte oppgaver hos den utvalgte elevgruppen og minoriteten i PISA 2000.